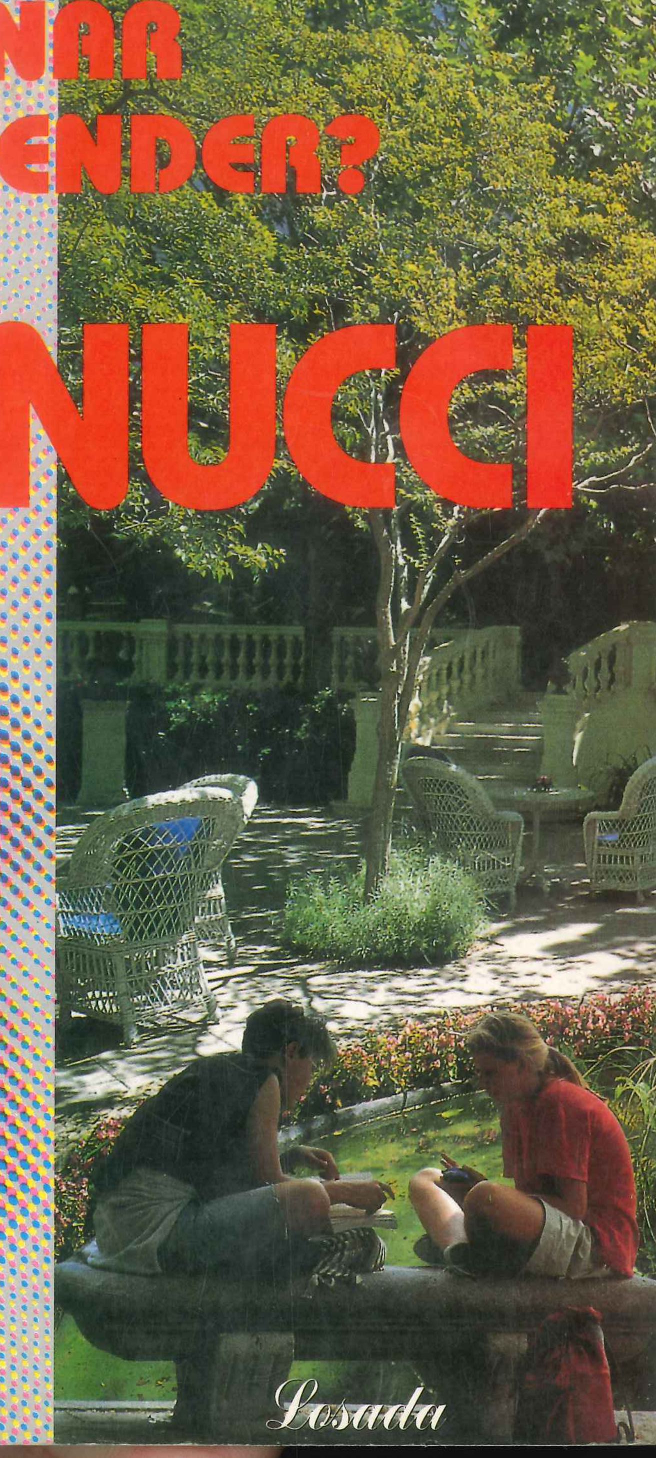
¿ENSEÑAR O APRENDER?

FRANCESCO

TONUCCI

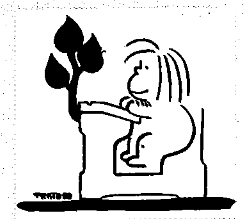


Losada

¿Enseñar o aprender? FRANCESCO TONUCCI

L

¿ENSEÑAR O APRENDER?
FRANCESCO
TONUCCI
Losada



Un partido de fútbol de primera división o un conjunto musical de mucha fama pueden llenar un estadio; pero que ese público desbordante esté compuesto por maestros, alumnos y otras personas ligadas al quehacer docente es algo que excede la imaginación. Sin embargo, esto ocurrió en Salta ante la presencia del pedagogo italiano Francesco Tonucci.

Y no fue un hecho aislado, en todas sus charlas y seminarios, tanto en Buenos Aires como en las ciudades del interior que visitara, el público colmó las salas o las aulas. Tal aceptación seguramente no es ajena al innegable carisma de Tonucci, a su forma directa y convincente de formular las críticas, a la amenidad con que sabe transmitir sus propuestas renovadoras, apelando al pizarrón para desplegar sus propios dibujos (los que firma "Frato") y hacer así aún más entrañables sus enseñanzas.

Sin duda la popularidad de Tonucci se debe también a la enorme difusión alcanzada en nuestro país por sus libros, en particular *Con ojos de niño*, *Niño se nace* y *Cómo ser niño* (publicados en España en las dos últimas décadas y poco después reeditados en la Argentina por REI).

Pero uno y otros,el carácter y los libros, se nutren de profundas convicciones sobre esa actividad fundamental del hombre que se sintetiza en el

Isabel p7.

¿ENSEÑAR O APRENDER?

LA ESCUELA COMO INVESTIGACIÓN QUINCE AÑOS DESPUÉS

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA

COLECCIÓN FUNDADA POR
LORENZO LUZURIAGA

Francesco Tonucci

¿ENSEÑAR O APRENDER?

La escuela como investigación quince años después

PRIMERA EDICIÓN



EDITORIAL LOSADA, S.A.
BUENOS AIRES

Moreno 3362
Buenos Aires, 1996

1ª edición: febrero 1996

Diseño de tapa:
Departamento de Producción

ISBN 950-03-8373-X
Queda hecho el depósito que
previene la ley 11.723

Impreso en la Argentina
Printed in Argentina

1. Introducción: ¿Enseñar o aprender?

1.1 Premisa: La crisis de la escuela como institución

Hasta hace unas décadas la escuela era substancialmente una respuesta educativa a una demanda de elite. Unos pocos iban a la escuela. La mayoría no iba en absoluto, y de los que acudían, una parte empezaba y asistía durante uno o dos años y luego abandonaba. Este modelo, que probablemente tiene en la escuela jesuítica su realización más significativa y coherente era substancialmente un *complemento* de una cultura que nacía y se formaba dentro de la familia y que era necesario para la vida pública a la cual el alumno estaba destinado. Era pues comprensible que la escuela se ocupara de caligrafía, de oratoria, de historia antigua, de geografía de países lejanos, de lenguas muertas, puesto que el hijo de familia rica y cultivada adquiría en casa las bases culturales: el amor por el estudio, el hábito de la escritura, la historia

contemporánea... observando el comportamiento de sus padres frecuentando su biblioteca, escuchando sus lecturas y sus conversaciones. La escuela enriquecía estas bases culturales con los conocimientos y habilidades que serían necesarios para desempeñar el papel social que, por familia o nacimiento, correspondía a sus alumnos.

El nacimiento de las democracias occidentales y el desarrollo industrial exigen de la escuela una formación elemental, una alfabetización masiva. Lo exigen porque, si democracia significa gestión popular del poder, cada ciudadano podrá participar en ella en la medida en que disponga de instrumentos para informarse, expresarse, discutir; lo exigen porque una industria que utiliza miles de obreros ha de poder comunicar con ellos mediante un instrumento rápido y eficiente como la escritura para informaciones organizativas para modificar los procedimientos, para dar instrucciones sobre el empleo de las máquinas, etc. Estas exigencias ideológicas y económicas quedan substancialmente sin satisfacer a lo largo de más de un siglo y tan sólo después de la última guerra mundial se plantea de forma concreta el problema de la enseñanza obligatoria para todos los ciudadanos. La escuela de elite se amplía a toda la población pero sin cambiar; sigue siendo un *complemento,* sin embargo la práctica totalidad de sus alumnos ya no tiene aquellas

experiencias culturales primarias que la justificaban. El desarrollo de algunas disciplinas confirma esta falta de cambio en la escuela, por lo menos en Italia. Cuando la escuela obligatoria duraba 5 años, la Historia, por ejemplo, se presentaba desde la edad antigua hasta nuestros días entre los ocho y los diez años. Cuando la obligatoriedad subió a 8 años, en lugar de replantear toda la disciplina se ha repetido simplemente el curso de Historia desde la edad antigua hasta nuestros días en los tres últimos años de la enseñanza obligatoria. Y los que tengan la suerte de continuar volverán a estudiar toda la Historia en los institutos, ¡y probablemente también en la Universidad!

La propuesta suena extraña, los niños no la entienden, los objetivos previstos no son alcanzados. La mayoría de los alumnos deja la escuela antes de acabar la etapa obligatoria, tras repetir varios cursos, varias veces, y especialmente el primero de EGB.

Para limitar este fenómeno los planes de estudio se diferencian, antes de hora, entre aquellos que querrán continuar los estudios y los que por el contrario quieren pasarse al mundo del trabajo, pero la situación de fracaso escolar y de selectividad de la escuela no cambia.

En la década de los sesenta, en un clima de protesta y contestación generalizadas, la escuela sufre

probablemente el ataque más importante, se denuncia la selectividad, el academicismo, el alejamiento de la vida, de la realidad de los estudiantes; se habla de expresión libre, de corporeidad, de investigación, de medio ambiente. A pesar de todo ello la escuela no cambia. A una presión tan fuerte reacciona rebajando sus planteamientos y sus niveles. Para adaptarse a todo el mundo, tal y como se le exigía, en lugar de revisar sus objetivos, su estructura y sus métodos, renuncia a la selección precoz, se empobrece y permite (o tiende a permitir) incluso a los más débiles acabar el ciclo obligatorio. La escuela no cambia, continúa siendo de *complemento*, permanece la selección aunque desplazada hacia los niveles superiores, los institutos, las universidades y el trabajo; sube el porcentaje de analfabetismo funcional, es decir el número de los que nunca utilizan los instrumentos culturales más elementales propuestos por la escuela: la lectura y la escritura. El problema es más profundo y continúa latente bajo las diversas reformas estructurales y metodológicas: la escuela de todos no se ha convertido en la escuela para todos. En estas décadas se ha abierto, ha aceptado la entrada tumultuosa de las masas, pero no ha querido o no ha podido replantear radical y profundamente su nueva función, sus nuevos objetivos. Ahora que todo el mundo va a la escuela son muchísimos menos los que pueden encontrar en su

familia las necesarias bases-modelos culturales. Son pocos aquellos que encuentran libros en su casa, que ven leer o escribir a sus padres que pueden soñar sobre lecturas que algún familiar hace para ellos. Si la escuela es todavía (y todavía lo es) un *complemento*, resulta incomprensible (o, si se prefiere, produce inadaptación) para todos los que no poseen nada que justifique un *complemento*. Una escuela que quiera ser realmente una escuela de todos y para todos, como veremos más adelante, debe preocuparse por ofrecer a todo el mundo aquellas bases, aquellas motivaciones, aquellos modelos culturales imprescindibles para construirse un patrimonio de conocimientos, de habilidades, de competencias.

1.2 La relación enseñanza-aprendizaje no funciona

Esta relación, en la cual se basa la escuela y que casi parece representarla, no funciona,: no es cierta,: la enseñanza no produce, o al menos no garantiza, el aprendizaje. Quienes aprenden y sacan buenos resultados son los inteligentes, los aplicados y los que tienen una ayuda en su casa; no son buenos, no aprenden y por lo tanto suspenden los estúpidos, los perezosos y los que no tienen detrás de ellos una fa-

milia preparada y preocupada. Paradójicamente podríamos afirmar que tienen éxito en la escuela los que no la necesitan. La escuela, que debería contribuir a introducir la igualdad entre los ciudadanos, por el contrario alimenta las diferencias. Es una experiencia de todos los días oír frases como éstas en boca de maestros "no sé qué hacer, se esfuerza pero no progresa, no es inteligente", "podría hacerlo bien, tiene medios, pero es perezoso", etc. Creo que tendríamos todo el derecho de exigir de un servicio público tan costoso como la escuela que sea planteado y ajustado principalmente para los tontos y los vagos.

Por otro lado es cierto que se aprende incluso sin enseñanzas de tipo escolar, si es cierto que el niño desarrolla la mayoría absoluta de sus potencialidades cognitivas antes de la edad escolar y que muchos conocimientos derivan de las experiencias que se viven fuera de la escuela y en especial de las que brindan los medios de comunicación.

Además, la demanda de conocimientos elementales para las necesidades productivas, existenciales y vinculadas a la participación en la vida democrática ha descendido: el teléfono y la televisión reemplazan en la mayoría de los casos la correspondencia, la lectura del periódico o las instrucciones para la utilización de máquinas Por otra parte la escuela no está en condiciones de ofrecer una propuesta actualizada de

las tecnologías y de los lenguajes modernos. Por todo ello, hoy en día, es muy fácil dudar de la utilidad y la necesidad de supervivencia de una enorme estructura pública, carísima, incapaz de modificarse, hegemónica y por lo tanto sin estímulos para la competencia sin incentivos económicos para los que trabajan en ella e incapaz de alcanzar sus objetivos, incluso los mínimos. Esto es cuanto afirman actualmente no sólo los pedagogos progresistas, sino también los dirigentes industriales y los mismos gobiernos de prácticamente la totalidad de los países occidentales. (Botanni, N. (1986), *La ricreazione è finita.* Bologna. Il Mulino.)

1.3 La paradoja italiana

Como es lógico, los diferentes estados han intentado y están intentando en las últimas décadas modificar esta tendencia negativa de una estructura pública considerada todavía indispensable, pero a menudo las reformas sólo han sido aparentes. Hablaré ahora de la experiencia italiana que me parece emblemática y representativa. Desde 1974 hasta hoy, Italia se ha dotado de un corpus de leyes en el campo de la educación que la sitúan entre los países más avanzados de

Europa, y no obstante nuestra práctica educativa sigue siendo una de las más bajas y nuestra formación del profesorado se halla seguramente en el último lugar europeo. Según la legislación vigente, las escuelas de todo tipo y nivel son administradas y dirigidas por un consejo escolar elegido democráticamente entre profesores, padres, estudiantes (en el ciclo Superior) y no docentes, y presidido obligatoriamente por un padre; los niños minusválidos pueden matricularse en la escuela normal; la evaluación numérica y final ha sido substituida por una ficha de valoración más articulada; los profesores deben elaborar conjuntamente la programación; tienen 180 horas anuales pagadas para desempeñar actividades no didácticas; en la etapa obligatoria, si lo consideran oportuno, pueden no adoptar un libro de texto igual para todos los alumnos y utilizar el dinero correspondiente para adquirir material y libros alternativos; se han aprobado nuevos programas para la escuela de enseñanza básica que se acercan mucho a las modernas teorías psicopedagógicas activas, constructivistas, cooperativas... Sin embargo, en el transcurso de estos quince años la escuela real, a la que asisten nuestros hijos, continúa siendo la escuela de toda la vida, prácticamente la misma a la que nosotros asistíamos hace más de cuarenta años y, por lo tanto, una escuela cada vez más vieja, ya que en este mismo período todo lo demás ha cambiado

en una progresión geométrica. En la institución escolar no ha cambiado nada porque se ha dejado completamente al margen de este proceso de transformación a los profesores.

Todas las leyes de estos quince años se han dictado ignorando a los profesores y a pesar de ellos; éstos, en su gran mayoría, las han sufrido como hostiles. La formación inicial de los maestros no ha experimentado modificaciones, como veremos en el capítulo 4, y sigue siendo regulada por programas de la reforma Gentile (filósofo idealista y ministro de la Educación Pública del gobierno fascista) de 1934. Los profesores de primaria, que según los nuevos programas deberían educar a los futuros ciudadanos democráticos, se forman en una escuela con una normativa pensada y decidida durante el período fascista.

Todas las reformas, a menudo muy innovadoras, han sido acogidas inicialmente con cierto recelo, para luego ser digeridas de alguna forma, asimiladas, neutralizadas y reducidas a novedades formales que la praxis habitual podía integrar. Antes de este último período, en Italia había una significativa experiencia de experimentaciones didácticas acerca de la organización de la clase, de la evaluación, de las didácticas de las distintas materias, de la integración de minusválidos. Los profesores protagonistas de estas experimentaciones (no muchísimos pero sí muy activos y

preparados) sufrían a menudo inspecciones y censuras por su actividad sospechosa; casi siempre se encontraban aislados en los claustros. Al cabo de unos años, gracias a las fuerzas progresistas en el Parlamento y en las comisiones ministeriales, la práctica totalidad de los contenidos de aquellas valientes y minoritarias experimentaciones se han convertido en leyes del Estado y por lo tanto obligatorias para todo el mundo. No obstante, al no haber cambiado nada en la formación del profesorado, no eran realizables. De hecho, una legislación tan progresista pero tan poco participativa ha matado la experimentación. Hoy en día es difícil respetar la ley, llevar la normativa a la práctica, de manera que es imposible pensar en superarla con nuevas experiencias. Nuestra escuela hoy vive prácticamente en la "ilegalidad", en la incapacidad de aplicar sus propias normativas y con el temor de que aparezcan otras nuevas, aún más avanzadas. Esta experiencia italiana me parece típica de una democracia insegura e ingenua que duda de la capacidad de autodeterminación de sus fuerzas sociales, y que piensa poder modificar sus estructuras únicamente mediante leyes y no mediante el desarrollo de las estructuras mismas. Una situación parecida, también en Italia, se creó con la ley 180 sobre el tratamiento de las enfermedades psíquicas y que se conoce como ley *Basaglia;* una ley avanzada, apreciada en otros países,

pero que la mayoría de los estamentos médicos italianos no ha compartido, no ha aceptado, y que en la práctica no está funcionando bien.

Una reforma real de la escuela debería nacer de los que trabajan en ella, como exigencia de nuevos niveles profesionales, para la construcción de los cuales deberían utilizarse todas las energías actualmente disponibles. Los capítulos siguientes quisieran ser una contribución, confiada a los mismos profesores para definir un proyecto-escuela.

Un proyecto que mire hacia el futuro, hacia el siglo XXI, debería examinar tres aspectos:

a. El papel de la escuela y su relación con la realidad exterior;

b. El método escolar: relación enseñanza-aprendizaje;

c. El docente: su función y su formación.

2. El papel de la escuela en un proyecto educativo integrado

En el transcurso de las últimas décadas la escuela ha adquirido un auténtico monopolio en lo que atañe a la educación. Frente a la crisis de la familia que pasando del modelo patriarcal abierto al celular cerrado, pierde su seguridad también en el campo educativo; frente a la crisis de las organizaciones asociativas religiosas; frente al incremento de los riesgos de delincuencia, violencia, droga..., en una ciudad que, creciendo sin planificaciones y pensando únicamente en los beneficios económicos y en la máxima explotación del suelo, ha olvidado al hombre (especialmente a los niños y a los viejos); la escuela asume el papel de entidad educativa por antonomasia, amplía su duración y multiplica objetivos y actuaciones. Las familias piden a la escuela que dé más y que compense las deficiencias familiares y sociales. La escuela se convierte en lugar de sociabilización, de recuperación, de terapia, de educación física y deportiva, de organización del esparcimiento, de exploración protegida de un medio

ambiente que de otra forma sería de difícil aproximación; aparte de ser el único espacio donde es posible dejar a los niños con seguridad (aparcamiento). (Véase al respecto el malestar que provoca en las familias, y no en el gobierno o entre los estudiantes, la huelga de maestros y profesores.)

Su función primaria, es decir la de ser sede de elaboración cultural, de desarrollo de las competencias cognitivas, de aprendizaje en una situación de grupo, acaba pasando a segundo plano mientras crece la exposición del niño a los medios de comunicación que pueden ofrecer informaciones y documentos mucho más interesantes, creíbles y actualizados que los contenidos en los libros de texto o en las mismas lecciones del profesor.

La escuela se vuelve aparentemente más adecuada para todo el mundo; en realidad se empobrece y se expone a la autodestrucción. Incluso cuando intenta una elaboración cultural lo hace basándose en experiencias que los alumnos no han vivido directamente, sino que son ofrecidas y organizadas por la misma escuela. Se crea pues un círculo vicioso, que falsea el trabajo intelectual permitiéndole avanzar sin riesgos, sin descubrimientos y alejado de la vida. Las enseñanzas escolares producen conocimientos "paralelos" respecto a los de la vida real; paralelos porque sirven únicamente en la escuela, para repetirlos en caso de

control, pero difícilmente utilizables y transformables en habilidades, en instrumentos, en competencias y, por tanto, en comportamientos. Se aprenden muchas cosas pero se continúa viviendo como si no se conocieran.

2.1 ¿Qué hacer entonces?

La escuela tiene que renunciar a un monopolio que no le corresponde, que no es capaz de garantizar y que la expone a una serie de contradicciones. Debe reencontrar su función específica, por otra parte insustituible, que consiste en permitir que un grupo de alumnos, en dinámica confrontación y cooperación recíproca, junto con adultos competentes, en un lugar adecuado, desarrollen a los máximos niveles posibles las capacidades cognitivas de cada uno, elaborando sus propias experiencias y utilizando todos los lenguajes (de los expresivos a los formales) y todas las dimensiones de su propia personalidad (emotivas, creativas, lógicas). Si queremos que la escuela vuelva a ser aquella importante y seria institución del "leer y escribir", la escuela obligatoria debe ser capaz de poner a disposición de todos sus alumnos los instrumentos fundamentales para un conocimiento cons-

ciente, actualizado y crítico de la realidad. Debe saber ofrecer las motivaciones, las competencias y los instrumentos que servirán también mañana, en un futuro que nosotros hoy día no podemos conocer, y en el cual no viviremos y en donde los niños de hoy deberán poner a prueba los beneficios de la escuela. Don Milani, en su "Carta a los jueces" escribía: "Y entonces el maestro tiene que ser profeta en la medida de lo posible, adentrarse en los signos de los tiempos, adivinar en los ojos de los niños las cosas bellas que ellos verán claras en el futuro y que nosotros vemos de manera confusa". (*L'obedienza non è più una virtú.* Firenze, LEF, 1967.)

Los contenidos actuales serán inútiles o, en el mejor de los casos, superados, pero los instrumentos adquiridos serán necesarios para construir nuevos conocimientos, nuevos contenidos.

La escuela puede asumir un papel específico si el tejido social consigue modificarse adecuadamente, descargándola de sus múltiples funciones accesorias. Para ello hace falta un proyecto educativo integrado, que prevea la propuesta y la organización de experiencias significativas fuera de la escuela, a cargo de entidades no escolares y con características absolutamente no escolares. La ciudad, las organizaciones sociales, las asociaciones, las estructuras productivas y culturales públicas y privadas tienen que redescubrir

al niño y ofrecerle espacios, itinerarios, posibilidades de conocimiento, de contacto, de experiencia. Rompiendo con las viejas tradiciones académicas y sin imitar modelos escolares, se pueden proponer experiencias que ofrecer al niño como tal y en la escuela. Me refiero al parque natural, al museo científico, al museo para niños, a los laboratorios ubicados en teatros, museos, universidades, a las granjas-escuela, al supermercado, a la ciudad con su historia, su dialecto, su estructura urbanística... Cada una de estas organizaciones invierte actualmente una parte notable de sus capitales en programas de educación (divulgación, publicidad, promoción). La propuesta consiste en la utilización social, si es posible coordinada, de estas energías, en un proyecto educativo integrado. He dicho "si es posible coordinada" temiendo que "coordinar" pueda significar adecuarse a las exigencias de la escuela, una vez más en posición hegemónica en la programación educativa. Este peligro existe y es real (véase por ejemplo el análisis de las experiencias españolas de granja-escuela): la escuela posee una fuerte capacidad corruptora, que a menudo no es fruto de la escuela misma sino de las interpretaciones de los organizadores de servicios externos. La escuela es una estructura poderosa porque representa millones de individuos y la utilización de un servicio por parte de la escuela justifica las cargas que el servicio conlle-

va, gratificando al administrador que lo ofrece. Por esta razón, demasiado a menudo se cree que hay que plantear los servicios culturales territoriales con una óptica escolar, de forma que agraden a la escuela.

• *Biblioteca y librería*

La ciudad ofrece ya recursos culturales como museos, teatros, bibliotecas; se trata sin embargo de propuestas difícilmente accesibles y por lo tanto reservadas a unos pocos. Fijémonos por ejemplo en la biblioteca pública. Su objetivo declarado es promover y hacer asequible la lectura, especialmente entre las personas que están más alejadas de ella. ¿Y de qué forma la biblioteca presenta sus recursos? Mediante ficheros. Se considera pues lógico que una persona poco familiarizada con los misterios de la edición y de la literatura pueda elegir un libro por el nombre del autor y por el título. Una ficha bibliográfica, por ejemplo, donde haya escrito *Eco, U.* difícilmente puede significar algo para quienes no leen libros o periódicos; es más, un título como El *nombre de la rosa* puede fácilmente confundirse con un libro de botánica, o con una novela rosa; y desde luego no enriquecen la información el nombre de la editorial, de la ciudad y del año de edición.

Para entender mejor lo ilógico de este procedimiento basta con reflexionar acerca de la actitud de los libreros y de la organización de la librería. El objetivo del librero es similar al del bibliotecario, acaso menos noble y seguramente más difícil: quiere convencer a la gente no sólo para que seleccione libros, sino para que además los compre. Al igual que el bibliotecario, podría presentar un fichero que ocuparía poco espacio y exigiría poco personal: una vez escogido el libro se podría ir a buscar a un almacén. Si el librero actuara de esta forma no vendería un solo libro y tendría que cambiar de oficio. Lo que hace entonces es presentar los libros, exponerlos, permitir que los clientes los cojan, los hojeen e incluso que los lean, en resumen, que puedan conocerlos para poder elegir. El librero, que invierte dinero suyo, prefiere que algunos libros se estropeen o desaparezcan, antes de correr un riesgo mayor: que nadie los compre. El espíritu empresarial del librero, su clara identificación de los fines y la coherente organización de su tienda, podrían constituir un ejemplo no sólo de cara a reorganizar una biblioteca, sino también a replantear la oferta de recursos que hace la ciudad: un parque público con itinerarios naturalistas que permitan encontrar plantas, animales, ecosistemas; un museo que ofrezca un recorrido significativo a través de testimonios biológicos o físicos, u obras de arte, etc.;

itinerarios urbanos que ayuden a leer la historia de la ciudad, etcétera.

Este proyecto deberá abrirse a la escuela pero pensado para el niño, para el muchacho, para el adulto que lo utiliza espontáneamente. Los distintos recursos y propuestas deberán, pues, ofrecerse incluso durante el tiempo libre y constituir auténticas experiencias autónomas; experiencias que podrán entrar, a través de los alumnos, en la escuela, constituyendo un material con el cual poder trabajar colectivamente.

De la relación dialéctica con los recursos culturales y productivos, la escuela podría sacar al menos tres grandes beneficios:

a. No alejarse nunca de la realidad en la cual sus alumnos viven y para la cual debería prepararlos; la escuela sería pues, por sus exigencias culturales y sus características organizativas, un usuario privilegiado de estas propuestas;

b. Romper, en este contacto continuo con la realidad dinámica de la producción, de los servicios y de la cultura, un círculo vicioso en el cual están atrapados maestros y escuela (capítulo 4);

c. Asegurarse un contacto con técnicas y conocimientos continuamente puestos al día, de los

cuales la escuela jamás podría disponer. La escuela es lenta en lo que atañe a actualización de metodologías y técnicas, sus instrumentos parecen válidos, aunque obsoletos, porque la cultura que propone es una cultura inmóvil, segura, siempre igual; acaba pues siendo vieja en relación al mundo que la rodea. Por el contrario las estructuras productivas son dinámicas y actualizadas, no por opción cultural, sino por necesidad económica: quien no acude a las tecnologías más avanzadas y no utiliza las últimas indicaciones procedentes de la investigación, queda inevitablemente al margen del mercado. Por lo tanto, vale la pena unir estas fuerzas tan distintas y potencialmente tan complementarias.

3. Las opciones de la escuela: ¿enseñanza o aprendizaje?

De un modelo transmisivo a un modelo constructivo

Para introducirse de manera apropiada en un proyecto educativo de estas características, la escuela debe redescubrir una identidad propia, una coherencia nueva. No es fácil edificar un modelo de escuela nueva, alternativa, del cual sólo tenemos experiencias parciales, limitadas en el tiempo y substancialmente vinculadas a la capacidad, sensibilidad y creatividad de algunos docentes, más que a decisiones precisas de nuestra sociedad. Es más fácil intentar descubrir una coherencia, unos principios, unas reglas, y por lo tanto un modelo, en la escuela que mejor conocemos, la que fue nuestra escuela de niños y que muchas veces también ha sido la de nuestros hijos. Una escuela que podemos conocer en su totalidad a través de nuestra experiencia directa y de documentos (libros de texto, programas, leyes), aunque en el transcurso de las dos

últimas décadas haya perdido su coherencia y se haya fragmentado, debido más a modas pedagógicas que a transformaciones auténticas.

Partiendo del análisis del modelo de esta escuela tradicional será más fácil definir un modelo que sirva de base para una escuela nueva, alternativa.

Creo que este trabajo de investigación sobre el modelo es particularmente necesario hoy en día, debido como mínimo a la existencia de dos graves problemas abiertos en nuestra escuela:

a. Separación total y creciente entre teoría psicopedagógica y práctica escolar, separación que no parece reducirse por efecto del progresivo acercamiento de la legislación escolar a las indicaciones de los investigadores;

b. Frecuentes propuestas sectoriales en el campo de los curricula, procedentes de especialistas de varias disciplinas, desprovistas de un proyecto global, que crean en la escuela preocupantes desequilibrios.

El modelo que presento habla de dos escuelas: se trata naturalmente de dos escuelas hipotéticas, que representan los extremos de una línea continua que incluye las diferentes experiencias reales.

3.1 La escuela transmisiva

Creo que es más correcto definir esta escuela como transmisora y no como "tradicional" porque el nombre describe su funcionamiento sin expresar juicios de valor. Esta escuela se basa en tres presupuestos fundamentales:

1. *El niño no sabe y viene a la escuela para aprender;*

2. *El profesor sabe y viene a la escuela para enseñar a quien no sabe;*

3. *La inteligencia es un vacío que se llena progresivamente por acumulación de conocimientos.*

Este último presupuesto parece paradójico, puesto que ya el filósofo latino Plutarco escribía: «La inteligencia no es un vaso que se llena, es como un trozo de madera que arde". Sin embargo, me parece necesario para explicar algunos aspectos importantes de esta escuela, como por ejemplo la organización de los programas.

Partiendo de estos presupuestos es posible reconstruir coherentemente toda la organización escolar, desde sus aspectos más sencillos, como la disposi-

ción de los pupitres, a los más complejos, como la propuesta de los contenidos. Para no perdernos en una casuística demasiado amplia podemos identificar algunos principios generales que se desprenden de los presupuestos indicados:

- *Igualdad*

La escuela considera que todos los alumnos son "iguales": si el niño no sabe, ninguno sabe y todos son iguales porque comienzan desde cero. A partir de este principio es posible pensar en un programa que, partiendo de cero, llegue a niveles superiores, graduados por edades e iguales para todos.

Siendo coherente con el principio de igualdad, la escuela no consigue entender ni aceptar la diversidad. Se defiende de ella y la rechaza con una búsqueda progresiva de homogeneidad e igualdad: forma clases homogéneas por edades (en la hipótesis de que los coetáneos son iguales entre ellos); antes prefería clases diferenciadas para niños y niñas; también en la actualidad exige frecuentemente que todos los alumnos lleven un uniforme igual. Tiende a excluir la presencia de niños minusválidos en las clases "normales" y propone para ellos nuevos criterios de igualdad: los ciegos con los ciegos, los sordos con los sordos, los psicóticos con los psicóticos...

- *Cierre y separación*

Esta escuela no puede aceptar una confrontación con lo que ocurre fuera de ella porque el presupuesto es que el *niño no sabe.* En efecto, si el niño lleva a la escuela su experiencia, lleva algo que conoce y que incluso puede conocer mejor que el maestro, y además cada niño conoce cosas distintas y las conoce de manera distinta. Por eso los bolsillos de los niños deben estar siempre vacíos, no es posible llevar a la escuela los signos de algo que ocurre fuera de ella; todo eso *molestaría;* si algo sale de los bolsillos (una bola, un animalito, unas piedras, un trozo de cuerda, un cromo) el maestro lo requisa. El niño entra en el bosque de la escuela sin derecho a las piedrecitas que le permitirían volver a encontrar el camino, tiene que *perderse* dejándose guiar completamente por su profesor (Canevaro, A. (1988), *I bambini si perdono pel bosco,* Firenze. La Nuova Italia). Por ello, coherentemente, las puertas de la escuela están cerradas, no se entra ni se sale, en sentido real y metafórico.

Este principio de separación también vale, y sobre todo, en relación a la cultura: la escuela perma-

nece al margen del debate, de la investigación, de las revisiones; considera aceptable sólo aquello de lo cual pueda decirse: ¡es cierto! Acepta únicamente lo que es seguro e inmóvil y que, por lo tanto y por definición, no es cultura. La recopilación de todas las certezas constituye el libro de texto, que representa una respuesta segura a cualquier pregunta posible. El dialecto, los modismos linguísticos, las tradiciones populares, las representaciones mentales, el juego, permanecen constantemente al margen.

• *Transmisión*

El mecanismo principal que permite el paso de los conocimientos es la transmisión de quien sabe a quien no sabe. La clase es el ejemplo más significativo de este procedimiento: el maestro que sabe explica cosas nuevas a los alumnos que no saben. La novedad y la sorpresa que ello produce en el alumno son características típicas de la clase transmisiva ésta confirma el saber del profesor y confirma su nosaber al alumno poniéndole en la mejor condición de aprender. La tarea del alumno consiste en efecto en escuchar, recordar y repetir. La clase, que desarrolla el programa escolar, juega siempre a *contrapié* con los conocimientos de los niños: el profesor "explica los fenicios", que los

niños nunca habían oído nombrar y cuando, al cabo de algunos días, empiezan a familiarizarse con este extraño y simpático pueblo de ladrones, marinos, inventores de la púrpura y de la escritura, el maestro "explica los egipcios", pueblo totalmente distinto, menos simpático, con la figura tétrica del Faraón, los aluviones del Nilo, el papiro, las pirámides y el dios Apis. No es fácil adaptarse a tanta novedad, y sin embargo, unos cuantos días más tarde llegan los griegos, otro pueblo extremadamente raro, que organizaba olimpíadas en las cuales los atletas competían desnudos, pegaban a los niños y mataban a los que nacían deformes, y construían también espléndidos monumentos e inventaron la democracia. Y de esta forma, una sorpresa tras otra, una novedad tras otra, se pasa a los etruscos. a los romanos, a los bárbaros (malísimos: Atila comía pechos de mujer asados); a los árabes. etc., hasta nuestros días.

• *El grupo*

En esta escuela no está previsto ningún intercambio horizontal entre los niños, ya que sería inimaginable entre quienes *no saben.* Es por ello que los intentos de intercambio horizontal se censuran como *molestia* o *copia.* La relación fundamental se da entre

el maestro y cada uno de los alumnos. Por este motivo la clase asume, coherentemente, la estructura de filas de pupitres encarados hacia la tarima. Es por eso que se utiliza un libro de texto igual para todo el mundo.

- *El programa*

El esquema cognitivo que regula la sucesión de las clases es el indicado en el tercer presupuesto: la inteligencia es un vacío que se llena progresivamente por sobreposición de conocimientos; esto significa presentar una materia de forma ordenada, partiendo de sus elementos más sencillos hasta llegar gradualmente a los más complejos. Si esta afirmación parece lógica y sencilla, su realización es mucho menos simple y lógica. En el caso de asignaturas como Lengua y Matemática parece obvio empezar por los conceptos básicos procediendo luego a la puesta en práctica: de las reglas de la ortografía y de la gramática por un lado y de los conceptos de número y de operación por otro, hasta su aplicación en la escritura y en el cálculo. Como ejemplo paradójico recuerdo un librito utilizado, hace unos años, para la enseñanza de la matemática en Brasil: en la primera página salía la definición de número, luego la tabla de números de uno a cien. luego la definición de las cuatro operaciones: qué significa sumar, restar, etc. y finalmente algunas páginas de operaciones solucionadas. La hipótesis era que, llegado a este punto, ¡el niño disponía de todos los elementos para actuar en el mundo del cálculo! En otros casos no hay orden lógico real y entonces se propone uno arbitrario que la tradición se encarga de presentar como lógico: en Italia, por ejemplo, la geografía nacional siempre se estudia (o por lo menos éste es el orden seguido por los libros de texto) de norte a sur, del Valle de Aosta a Sicilia. Hoy, siguiendo una propuesta didáctica ampliamente compartida, se prefiere partir de la región a la cual se pertenece, una vez acabada ésta ¿cómo se procede? Pues ¡se vuelve a empezar por el Valle de Aosta! Se ha acogido la propuesta únicamente en sus aspectos más banales. La historia, como decíamos más arriba, siempre se propone a partir de la prehistoria y avanzando a lo largo de los siglos, presentando un pueblo después de otro, una civilización después de otra. La idea que casi todos los estudiantes, incluso los adultos, se hacen es que pueblos y civilizaciones se sucedían en la historia como los vagones de un tren: cuando acabaron los fenicios empezaron los egipcios, que acabaron dejando paso a los griegos. Y a la pregunta de qué es lo que pasó en Egipto desde el final de las dinastías faraónicas hasta nuestros días, o hasta cuando Napoleón fue a Egipto, casi todos con-

testan «nada» y piensan en un desierto. Parecen organizaciones lógicas, sin embargo son profundamente arbitrarias y en todo caso nunca se ponen en contacto con la realidad del niño, con su manera de conocer y de adentrarse en el conocimiento. Sigue habiendo una característica común en todos estos programas: jamás se acerca al niño, a su experiencia, al campo de sus conocimientos directos: la Historia nunca llega a su historia, la Geografía a su territorio, la Lengua a su dialecto o a su forma de hablar, la Matemática a la compleja lógica de los juegos infantiles. Se confirma de ese modo que *el niño no sabe y* que la escuela no necesita confrontarse con él.

- *El profesor sabe*

La distancia de los contenidos propuestos respecto de la experiencia del niño, la clase basada en la novedad y en la sorpresa, garantizan y defienden al papel del profesor como *el que sabe.* El profesor es el guardián de la verdad y de todo lo que merece ser aprendido. El suyo no es un papel fácil: sabe que es uno de los profesionales menos preparados y en cambio de él todo el mundo espera que lo sepa todo y que no se equivoque nunca. Estas condiciones provocan necesariamente actitudes defensivas: cierre hacia

el exterior, hacia los conocimientos de los niños, hacia la confrontación cultural.

- *La evaluación*

De estos presupuestos deriva coherentemente la evaluación escolar, entendida como medición del alumno. Los niños no saben, y se encuentran todos en igual situación inicial; a todos se ofrecen las mismas oportunidades de aprendizaje ya que la propuesta del profesor es igual para todos. Aprender o no aprender depende pues únicamente de los niños o en todo caso de sus condiciones: no aprende el que no quiere esforzarse, el que no tiene las habilidades para hacerlo o el que a su alrededor no tiene un medio familiar interesado y estimulante. El profesor y la escuela siempre quedan fuera de la valoración. En el fondo, coherentemente con el tercer presupuesto, se trata de *medir* el nivel de conocimiento almacenado en el recipiente inicialmente vacío.

- *Los especialistas, el psicólogo*

En esta escuela incluso los técnicos asumen un papel coherente. Es interesante ver como, a partir de

los años setenta, en Italia, empezó a penetrar en la escuela la figura del especialista y como este hecho no ha modificado substancialmente la práctica educativa. El ejemplo de los monitores teatrales o de actividades complementarias (fotografía, investigación, actividades expresivas, actividades rítmicas) es emblemático. A menudo eran especialistas preparados, que dejaban su sector profesional para dedicarse a la educación. Su relación con los niños era buena y creativa, pero el profesor, ignorando aquellas técnicas, quedaba fuera de la experiencia. Seguía vinculado a las actividades escolares tradicionales, a las que podía dedicarse de forma aun más rígida puesto que delegaba al animador el esparcimiento y la creatividad: de *reanimación* más que de animación se trataba. Una vez más, coherentemente, separación y delegación.

El psicólogo entra en la escuela en un momento y con una historia parecidos y encarnando un papel también similar. Aparece inicialmente al plantearse el problema de la integración de niños minusválidos psico-físico-sensoriales en las clases normales. El profesor, que hasta entonces había tenido que "apañárselas", y que para trabajar con niños diferentes o problemáticos había tenido que organizar actividades diferenciadas, intercambios de experiencias, búsqueda de materiales nuevos, ahora puede simplemente indicarlos al psicólogo, que se hace responsable de ellos. Y

a partir del momento en que el psicólogo entra en la escuela el número de niños con problemas se multiplica. Se inventan nuevos handicaps: a los niños sordos, espásticos, con síndrome de Down, se añaden los *hiperactivos* los *caracteriales,* los *sucios,* los *gitanos.* El maestro se encuentra desempeñando otra importante función: la de separar los niños normales de los problemáticos, confiando estos últimos al técnico y trabajando con los demás, cada vez más iguales entre sí, que pueden seguirlo mejor en las actividades más tradicionales.

El psicólogo en la escuela justifica de hecho la separación y la selección, asumiendo la tarea de hallar estrategias adecuadas para la rehabilitación y la reintegración de los niños indicados por el maestro. La experiencia de muchos años en Italia parece demostrar que esta integración no se produce y cuando se produce provoca historias de fracaso y de precoz abandono escolar.

- *La investigación científica*

El investigador siempre ha trabajado de buena gana en la escuela, principalmente porque la escuela es una reserva importante de individuos, donde es fácil elaborar muestras complejas, seguir a los mismos indi-

viduos durante varios años; es la misma razón por la cual el investigador ha trabajado mucho en el ejército y en las cárceles. A menudo la investigación científica también se ha ocupado del proceso educativo, sin embargo la atención más grande se ha dedicado una vez más al niño, para entender si, porqué y cómo las nociones transmitidas por el profesor son comprendidas, recordadas y reproducidas. Se hace de nuevo hincapié en la relación entre éxito escolar y capacidades intelectuales del individuo, clase social, motivación, y en la conexión, considerada obvia, entre enseñanza y aprendizaje. Se han estudiado pues los niveles de inteligencia utilizando pruebas (tests) cada vez más precisas, cada vez más fáciles de utilizar, cada vez menos comprensibles para el niño. Es sintomático el problema de la motivación, estudiado a menudo con las mismas metodologías utilizadas por los estudios sobre publicidad: ¿durante cuantos minutos puede mantenerse a un nivel alto la atención de un grupo de niños dividido por edades? Los resultados han sido sorprendentes: el niño no puede permanecer atento más de diez o, según otros, quince minutos. Se sugiere pues a los profesores que adopten una metodología rígida que debería fragmentar las horas de clase, encaminada por completo a la preparación primero y a la explotación luego de aquellos fatídicos diez minutos. Coherentemente con este tipo de escuela, se estudiaba la atención que el alumno dedica a contenidos que son para él absolutamente desprovistos de interés (como en el caso del transeúnte que fija su atención en un cartel sólo si es obligado por algo que lo atrae irresistiblemente). No se puede, en efecto, dejar de pensar en el niño que pasa horas enteras con sus juegos, hasta olvidarse de comer, y que desarrolla aquella importante labor de conocimiento que la investigación reconoce actualmente en el juego infantil.

3.2 La escuela constructiva

La llamo constructiva no en relación a determinadas teorías, sino para describir una de sus características fundamentales: la *construcción* por parte del niño de su propio saber.

El proyecto de una escuela alternativa, que, insisto, no nace como deseo utópico, sino como proyección de experiencias escolares concretas existentes en nuestros países, deberá basarse en presupuestos contrarios a los descritos anteriormente:

1. El niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos, organizarlos, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos en el grupo;

2. *El maestro garantiza que cada alumno pueda alcanzar los niveles más elevados posibles (cognitivos, sociales, operativos), con la participación y contribución de todo el mundo;*

3. *La inteligencia (manteniendo la imagen ya utilizada) es un recipiente lleno que se modifica y enriquece por reestructuración.*

No hay que confundir el primer presupuesto con una afirmación de tipo "rousseauniano": no significa que el niño es bueno y tiene en su interior todos los conocimientos y que el objeto de la escuela es no obstaculizar su maduración; tampoco significa que el niño sepa mucho o sepa bien, no se trata de una afirmación ni cuantitativa ni cualitativa, sino metodológica: no sé qué sabe, ni cómo sabe, pero sé que sabe. Sabe como mínimo desde el día de su nacimiento y cuando llega a la escuela tiene detrás suyo seis años de historia, seis años de experiencia, seis años de conocimientos. Partir de este presupuesto, que actualmente han asimilado incluso los nuevos programas de la enseñanza básica italiana, significa revolucionar totalmente las relaciones, los programas y los métodos didácticos. De nuevo describiremos algunos principios generales que se desprenden coherentemente de los presupuestos enunciados.

- *Diversidad*

Esta escuela cree en la diversidad y se basa en ella. Si el niño sabe, todos los niños saben y saben cosas distintas y de formas distintas, puesto que también han sido distintas sus experiencias y son distintos sus recursos. Basarse en la diversidad significa aceptarla hasta sus máximas consecuencias hasta los límites del handicap. Mientras que la primera escuela debe, siendo consecuentes, excluir al que es diferente (desde el ciego hasta el gandul que no aprende), esta, por lo menos en la teoría, acepta y prevé al que es diferente (todos son diferentes). La primera puede como mucho acogerlo, tolerarlo; ésta lo integra activamente en su programación. Lo cual no significa naturalmente que los problemas estén resueltos, sino que pueden resolverse, con oportunas metodologías, con posibles apoyos y con necesarias profundizaciones, en un marco coherente y significativo.

Una aplicación correcta de este principio aconsejaría la creación de grupos-clase no homogéneos por edades. En la escuela transmisiva la rígida nivelación por edades crea una grave ambigüedad: pensar que los que tienen la misma edad han de tener las mismas capacidades y niveles. Nuestros chicos están condenados actualmente a la coetaneidad, sin referencias y comparaciones con personas de diferentes edades, sin

poder comprobar el modelo del comportamiento de los mayores y sin tener que hacerse cargo de los más pequeños. El grupo escolar no homogéneo representaría un reconocimiento definitivo de la diversidad, rechazando la coartada de la aparente igualdad que la edad sugiere. Niñas y niños deberían tener que contar con los más pequeños que necesitan atención y cuidados, pero que también a menudo saben detectar aspectos infravalorados por los mayores; y con los mayores que, habiendo pasado ya por las mismas dificultades, constituyen un modelo, un punto de referencia. La no homogeneidad podría permitir una organización de la clase auténtica y una ayuda concreta para el maestro. Esta organización podrá prever, en situaciones especiales, posibles y distintas agregaciones homogéneas: por altura, gustos, sexo, fuerza, habilidad, competencia, etcétera.

• *Apertura*

Esta escuela está abierta, se puede entrar y salir. Partir de la base que el *niño sabe,* significa aceptar al niño con lo que conoce, siente, sabe hacer. Significa aceptar que el niño, todo niño, traiga a la escuela los signos de su experiencia, de sus conocimientos: significa acoger en la escuela los documentos y los testi-

monios de lo que ocurre fuera, como parte de la experiencia de los niños (personas, periódicos, noticias, etc); significa tener que salir para explorar juntos y críticamente el territorio que constituye el medio socio-cultural de los niños mismos; significa, en resumen, preocuparse, interesarse y contribuir a la vida que se desarrolla fuera de la escuela. Creo que era todo esto lo que significaba la expresión "I care", me interesa, colocada en la puerta de la escuela de Don Milani, en Barbiana.

Pero aceptar al niño que sabe, significa mucho más desde el punto de vista pedagógico y por tanto de programación; significa empezar siempre el trabajo escolar por aquello que los niños, todos y cada uno, conocen realmente sobre el tema propuesto; es decir significa trabajar siempre sobre lo *cercano.*

• *Lo cercano*

Es un concepto básico para esta escuela y significa exactamente *al alcance de la mano.* Es *cercano* todo aquello y sólo aquello que se puede *tocar,* cuyo conocimiento real es imposible, directo, crítico. Generalmente esta afirmación de principio topa con la objeción de que entonces la escuela permanecería estancada en el presente, sin posibilidad de proyectarse

lejos en el tiempo, en el espacio, y sin la posibilidad de profundizar; sin Historia, sin Geografía, sin Literatura, la escuela sería prisionera de un espontaneísmo inaceptable. Los que hacen esta objeción acostumbran a desconocer la escuela y en todo caso no han vivido experiencias de escuela constructiva, como tampoco conocen la ciencia y la investigación científica que actúan sólo y siempre a partir de lo *cercano*, de lo conocido. Lo de *cercano*, por otra parte, es un concepto relativo, que se modifica con el paso del tiempo y con la transformación de las capacidades y de las competencias del individuo y del grupo. En sus primeros años de vida, lo *cercano* es efectivamente sólo aquello que el niño puede alcanzar materialmente, que puede tocar con sus manos, explorar con la boca. Más tarde las *manos* se alargan y, a través de las palabras pueden alcanzar las representaciones, los símbolos, incluso objetos físicamente ausentes. Hay arqueólogos para los cuales los fenicios son *cercanos* porque disponen de informaciones y conocimientos que les permiten *manejar*, tratar críticamente a este pueblo que para mí, por ejemplo, está tan lejos (condicionado, como decía más arriba, por estereotipos en los cuales creí porque alguien que "sabía" me los había "explicado": buenos marineros, ladrones, inventores de la escritura, traficantes de púrpura...).

Partir de lo *cercano* al niño implica una revolución metodológica total.

- *El grupo*

La escuela transmisiva se basa en la relación individual maestro-alumno; en la escuela constructiva, en cambio, el grupo constituye la referencia constante para la identificación y elaboración de los contenidos, si bien el individuo sigue siendo el sujeto irrenunciable del proceso educativo: cada uno debe contribuir, cada uno debe alcanzar los máximos niveles posibles.

Podemos definir la actividad del grupo como *el lugar de los puntos de vista distintos:* "puntos de vista" "distintos", "lugar".

a. *Puntos de vista:* una actuación didáctica correcta exige que todos los sujetos implicados posean un punto de vista propio acerca del tema tratado. Ello significa que las propuestas escolares siempre deben basarse en conocimientos reales anteriormente adquiridos (el concepto de *cercano* mencionado anteriormente). La escuela transmisiva basa su propuesta en la novedad y la sorpresa: de lo desconocido a lo conocido, provocando en los alumnos ac-

titudes de desconfianza en su propio saber. Esta escuela por el contrario arranca del principio, en apariencia paradójico, que solo puede conocerse lo ya conocido, avanzando por profundización y reestructuración. Ello provoca una importante potenciación de los alumnos, que toman conciencia de su saber y continúan siendo protagonistas del proceso posterior. Se trata en definitiva de ayudar a los alumnos para que tomen conciencia del hecho de que están pisando terreno firme, con una base sólida y que por consiguiente pueden atreverse a realizar un largo paso adelante. La base sólida será el dialecto, el lenguaje familiar, serán los conocimientos espontáneos, las soluciones creativas a los distintos problemas que se plantean;

b. *Distintos.* Una escuela constructiva disfruta de la diversidad. Los puntos de vista distintos constituyen el motor indispensable de la acción educativa: ponen de manifiesto contrastes o contradicciones, solicitan comparaciones progresivas y profundizaciones posteriores. Remiten a otros testimonios, a los libros, a las respuestas de los expertos (incluyendo entre ellos al maestro). La diversidad rompe el equilibrio del acuerdo, obliga al trabajo para recuperar un equilibrio nuevo a un nivel más alto, que se romperá a su vez, etcétera;

c. *Lugar.* El objetivo del trabajo de grupo es el punto de encuentro (lugar) de los distintos puntos de vista (lugar como término lógico y no topológico: convergencia, acuerdo). El objeto de la escuela transmisiva es la verdad: todo problema propuesto tiene una solución exacta (y generalmente única), todo interrogante tiene una respuesta cierta, cierta hasta el punto que debe aprenderse y repetirse. El objetivo que se plantea esta escuela son soluciones relativas, provisionales. El grupo termina su trabajo cuando llega a una solución aceptable para todos sus miembros, sabiendo que será susceptible de modificaciones posteriores cuando los instrumentos o las condiciones lo hagan posible o necesario. La escuela educa para un acercamiento progresivo a la verdad o, mejor, al paso desde el saber subjetivo (individual de cada alumno) al intersubjetivo (fruto de la dinámica del grupo).

La organización por grupos no debería significar, como ocurre a menudo, estructurar la clase como una

confederación de estados, considerando los grupos como intocables. En el grupo se recrean a menudo las violencias y las deformaciones que procuramos evitar a nivel de clase: papeles dominantes, delegaciones, gregarismo, pasividad. A veces la actividad prevista exige el trabajo de dos personas, mientras que los demás miembros del grupo molestan o se aburren, otras veces la actividad, que debería desarrollarse con la contribución de todo el mundo, es delegada al "mejor" y todos se esconden detrás de las habilidades de uno. El grupo debe ser una estructura fluida, que sepa adaptarse a las distintas tareas, pasando de la asamblea de clase a la pareja que trabaja con la multicopista, a los tres o cuatro que realizan una pintada colectiva, etcétera.

- *El profesor*

El profesor deja de garantizar la verdad y pasa a garantizar el método. Ya no es, o mejor, ya no finge ser el que lo sabe todo y que a todo parece capaz de dar respuesta, es evidente que no puede conocer lo que saben sus alumnos, en la forma en que ellos lo conocen, pero sabe cómo se trabaja sobre los conocimientos, cómo se procede, cómo se discute. Ha dejado de ser un improvisador, un "artista", ahora es un

profesional. Sabe captar en los niños intereses y motivaciones, sabe proponer contenidos "cercanos", sabe destacar los conocimientos presentes garantizando el derecho de todos a la palabra y a la cooperación, sabe descubrir las constantes, los desacuerdos y las contradicciones, sabe estimular a la discusión y a la profundización, sabe orientar en la búsqueda de documentos, sabe dar continuidad al trabajo en el tiempo, sabe comprobar los progresos de cada niño, sabe adaptar sus intervenciones al desarrollo real de la clase... Podríamos continuar todavía describiendo el nuevo trabajo de este adulto que no sabe pero sabe buscar, sabe acompañar un trabajo complejo como el de una clase sumida en un proceso de investigación.

El profesor no es el saber, sino un mediador del saber: sabe buscarlo donde se encuentra, en las mejores condiciones posibles. Por esta razón lleva a la clase muchos libros, invita a expertos de distintos sectores (desde artesanos a gestores, a expertos de un determinado sector), sale de la escuela para encontrar los distintos aspectos de la vida productiva y cultural allá donde son auténticos y no sólo a través del cuento y de la lectura. Este profesional sabe que una propuesta suya no vale exclusivamente por la precisión de su exposición, sino también y sobre todo por la carga que transmite; sabe, por lo tanto, que el encuentro de los niños con un escritor o con un pintor puede no sólo

enriquecer sus conocimientos sino también contribuir a crear determinadas actitudes hacia la lectura, la escritura o hacia la comprensión de la producción artística.

En el marco de esta actitud general, también la lección, entendida como elaboración de un tema por parte del maestro, puede revalorizarse correctamente. La diferencia substancial con la lección transmitiva es que ésta es una propuesta del profesor mientras que, en el caso de la escuela constructiva, la lección llega como respuesta a una petición formulada conscientemente por la clase, aunque no sea de forma explícita.

- *La evaluación*

La evaluación asumirá también características nuevas. El programa escolar no es totalmente previsible dado que se articula y se conforma a partir de las respuestas de la clase. En consecuencia, no tendría sentido una evaluación que se limitase a medir el aprendizaje final. Hay que poner en funcionamiento estrategias adecuadas para que el maestro y los alumnos (y los padres también) se den cuenta de cómo va todo. Es importante además que el maestro renuncie a una evaluación de los aprendizajes totalmente basada en la intuición y la memoria, y se ponga en condi-

ciones de volver sobre las experiencias ya realizadas, si es posible junto con sus compañeros. El profesor deberá necesariamente usar metodologías típicas de la investigación científica: la observación y documentación de todas aquellas actividades que generalmente no dejan señales evaluables (el comportamiento en clase, los procedimientos para llegar a resultados, las discusiones, la actitud en el tiempo libre, los comportamientos del mismo maestro, mediante fichas, gráficos de observación, apuntes, grabaciones); la lectura y la interpretación de los datos recogidos (apuntes, documentación, pruebas objetivas, trabajos de los niños en las diferentes áreas disciplinares recogidos de manera correcta, siempre con el nombre y la fecha, etc.); la continua comprobación de los niveles de progreso de cada uno de los niños y de su trabajo, de manera que sean posibles reajustes útiles para alcanzar los objetivos planteados. Es importante que se vean implicados en las diversas fases de la evaluación también los niños y los padres, para poder participar activamente en las rectificaciones necesarias (desaceleraciones, aceleraciones, momentos de recuperación, de profundización, etc.) y sobre todo para ser conscientes del camino que están recorriendo.

- *El psicólogo*

El psicólogo trabaja con el profesor, no para asumir delegaciones o para atribuirse competencias, sino para ayudarlo a ser cada vez más el profesor de todos los niños. Sobre todo a falta de una formación profesional adecuada el profesor necesita ayuda, consejos y a veces apoyo. Incluso en las reuniones de los claustros sería útil una presencia técnica menos implicada en la didáctica y más sensible a los aspectos relacionales. El psicólogo tendría que trabajar lo menos posible en la escuela, directamente con los niños, y actuar, por el contrario, a nivel de profesorado para potenciar y mejorar su actividad. La rehabilitación y las terapias no son competencias de la escuela sino de la organización sanitaria territorial y, cuando son necesarias, deberán tener lugar en otros momentos y en otros espacios. En cambio podrán resultar útiles aquellas actividades, sugeridas por el psicólogo a los profesores que, desarrolladas por la globalidad de los niños, les ayudan a entenderse mejor, a hallar puntos de encuentro con los que son "distintos", a redescubrir dimensiones cognitivas y comunicativas desconocidas o infravaloradas: los gestos, el tacto, el cuerpo, etcétera.

- *La investigación científica*

Para conocer una realidad dinámica como la que acabamos de describir, también la investigación científica debe modificar sus actitudes y sus metodologías. De la investigación sobre la escuela hay que pasar a una investigación en la escuela y con la escuela con todas las dificultades y complicaciones que ello implica. Hay que trabajar con los profesores y a través de ellos conocer una realidad que de otra forma sería imposible conocer: la clase es como un delicado ecosistema que se modifica profundamente cuando entra un elemento nuevo. La presencia del investigador, o incluso de máquinas de observación-grabación, provoca cambios importantes en el comportamiento de los alumnos y del profesor.

También deberán cambiar los temas de la investigación científica, para acompañar el difícil proceso de reforma de la práctica escolar y proporcionar indicaciones útiles al profesorado de acuerdo con este modelo. Merecería la pena conocer mejor la relación diferenciada que niños, maestros y familias tienen con la escuela: expectativas, satisfacciones, desilusiones; las distintas relaciones de niños y profesores con las distintas propuestas escolares; qué conocimientos espontáneos poseen los niños en los varios sectores disciplinarios y cómo los utilizan; o cuál es el proceso de

conocimiento de los niños y cómo se modifica tal proceso, y de qué manera esta modificación puede penetrar en el grupo a través del debate, etcétera.

- *El maestro investigador*

De todo ello se desprende que el maestro asume una relación nueva con la investigación, tanto en el campo de la metodología didáctica como en el de la investigación científica propiamente dicha. Es imposible que un profesor incapaz de vivir él mismo una experiencia de investigación auténtica llegue a poder promocionar y garantizar una labor de investigación correcta con los niños. Esta experiencia puede tener tres niveles: personal, profesional y ocasional.

a. Personal. El adulto que quiere contagiar a los niños actitudes de investigación como la curiosidad, la necesidad de discutir, de profundizar, de hallar soluciones, de buscar caminos nuevos y de ponerlos en práctica, ha de ser un adulto que vive, en su vida personal, estas actitudes. Es difícil abordar este tema que parece escaparse del ámbito institucional, no obstante habrá que plantearlo en el momento de estudiar una formación inicial adecuada de los docentes.

Aquí nos limitamos a señalarlo, destacando su importancia;

b. Profesional. De esto ya hemos hablado suficientemente: el docente que pone en marcha una labor de investigación en la clase, una labor con garantías metodológicas y abierto en sus resultados finales cognitivos y operativos, debe seguirla necesariamente con actitudes y métodos de investigador;

c. Ocasional. Finalmente existe la posibilidad de que el profesor participe en la investigación propiamente dicha al lado del investigador. Este nivel no es estrictamente necesario ni tampoco es fácil. El profesor comprometido en él debe desempeñar de alguna manera dos papeles distintos y a veces contradictorios: por un lado ha de ser maestro de sus alumnos, deseoso de que cada uno de ellos alcance una rentabilidad máxima, y personalmente implicado en la actividad; por el otro ha de ser un observador neutral capaz de recopilar y suministrar datos fiables acerca de los comportamientos de los mismos alumnos. Por un lado se plantea los problemas de su clase, por el otro se encara con los problemas generales de la escuela.

3.3 Un itinerario posible

Para ejemplificar las propuestas hechas para la escuela constructiva, describiremos un camino. Los pasos de este itinerario son importantes, pero no serán siempre los únicos ni presentarán necesariamente este orden. No presentamos pues ni una receta ni un currículum, sino el ejemplo de un itinerario posible para clarificar el modelo propuesto.

- *Experiencias culturales primarias*

Afirmar que el niño sabe significa aceptar al niño; hacer de él, de su mundo, de sus conocimientos, de sus sentimientos el punto de partida del proceso educativo. Partir del niño significa en primer lugar que la escuela debe garantizar a todo el mundo aquellas experiencias culturales primarias, que en la praxis escolar actual se suponen y que de hecho son patrimonio de los pocos que proceden de familias culturalmente ricas. El medio escolar, la clase, deberán pensarse como ambientes culturalmente significativos: los laboratorios, la biblioteca, la biblioteca de clase, el rincón de lectura, deberán contribuir a que el niño se *sienta* dentro de un ambiente estimulante. En este ambiente, en lugares y tiempos adecuados, se

propondrán las experiencias culturales primarias que actualmente la familia no garantiza y de las cuales la escuela debe hacerse cargo, desde la etapa infantil y, sin solución de continuidad, a lo largo de todos los años de escolaridad.

a. El adulto lee. Un primer modelo que hay que proponer es el del adulto que lee, hecho seguramente inhabitual para la mayoría de los niños. El adulto lee en primer lugar para sí mismo. El adulto que debe iniciar a los niños a la lectura ha de ser un adulto al que le gusta leer y que lee muchos libros para satisfacer una necesidad propia. Se objetará que los niños no ven esta actividad, que naturalmente se desarrolla de forma casi exclusiva fuera del colegio, pero no es así: los niños sienten que a su maestro le gusta leer y que lee mucho. Y el profesor les transmitirá esta pasión. Otra experiencia la protagoniza el adulto que lee a sus alumnos. A partir de los primeros años habrá un rincón de la clase (con una alfombra, por ejemplo, para que nos podamos sentar en el suelo) y un momento de la jornada escolar en el cual el adulto lee en voz alta un libro a los niños. Es un momento distinto respecto al otro, también bonito e importante, del cuento. En la lectura el instru-

mento es el libro: los niños comprenden que pasando los ojos por los signos que hay en aquellas hojas de papel pueden decirse palabras que evocan realidades maravillosas. Pueden leerse cuentos, fábulas, adivinanzas, pero creo que es sumamente importante leer libros de verdad, unas páginas cada día, estimulando en los niños las ganas de saber más. Es difícil encontrar una experiencia educativa, escolar o familiar, más eficaz que ésta, en el plano cognitivo y emotivo. La experiencia de escuchar debería ser continuada, en la forma debida, a lo largo de toda la experiencia escolar. Sería oportuna una buena lectura realizada por el adulto, para educar a los muchachos en la poesía y para lograr una primera comprensión de textos difíciles de nuestra literatura. Antes de empezar el análisis de un canto del Dante (o de una obra de Calderón) sería de gran ayuda escuchar una grabación de todo el canto, recitado por un buen actor. Desde luego no se comprenderán de entrada las indicaciones cosmogónicas, ni tampoco las alusiones políticas, o los vínculos de parentesco entre los personajes mencionados, pero podrán entenderse y sentirse cosas muy importantes como el ritmo, el sonido, la fuerza o la delicadeza de la obra.

Para que estas experiencias resulten positivas y eficaces es necesario que el adulto se prepare, como se prepara un actor antes de una representación, que lea en voz alta los textos, que busque las formas mejores para hacerlos comunicativos y fascinantes;

b. El adulto escribe. El profesor escribe, toma notas, porque necesita conservar lo que los niños dicen; escribe el texto de las historias que los niños, aún incapaces de escribir, le dictan; anota la respuesta que los niños le dictan para la clase con la que se mantiene correspondencia, hasta el momento en que los niños sean autónomos respecto de la escritura. Las historias inventadas por el niño y escritas por el profesor son ciclostiladas o fotocopiadas y cada niño puede llevárselas a su casa. Los padres, mirando aquellos signos, pueden repetir las mismas palabras que el niño había pronunciado en la escuela, aún estando ausentes en el momento de su creación. Éste es el milagro de la escritura y hay que hacer de manera que todos los niños puedan vivirlo.

Lo que hemos señalado para la lectura y la escritura vale igualmente para la Matemática, las Ciencias, la Lengua extranjera, etc.: en to-

dos los sectores los niños deberían encontrar un testimonio fuerte y significativo del adulto y propuestas educativas adecuadas.

• *La atención*

Si se quiere partir del niño, de una manera correcta, la experiencia escolar deberá siempre empezar con un momento de acogida y de atención.

El profesor procurará que todos los alumnos puedan expresar sus propios conocimientos acerca del objeto de trabajo. Explicar qué significa y cuál podría ser el objeto de trabajo exigiría un largo análisis. Para simplificar diremos tan solo que este contenido siempre debería ser un problema cuya solución todo el mundo siente como necesaria (véase la ficha "La agenda de bolsillo"). El momento de atención al cual nos referimos es interesante a varios niveles:

—Para el niño que habla, que toma conciencia de sus propios conocimientos. Una tarea importante de la escuela consiste en hacer que los alumnos se hagan conscientes de sus propios conocimientos, para que a partir de ellos y sobre estos pueda construirse, descubriendo luego los cambios y los desarrollos sucesivos que se dan en ellos.

—Para los demás niños que escuchan, que pue-

den de esta forma conocer las opiniones del compañero y descubrir que sobre el mismo problema puede haber conocimientos y opiniones distintos y a veces contradictorios.

—Para el profesor, que dispondrá de un elemento insustituible de conocimiento de los niños y una indicación precisa de los puntos de partida de la labor a desarrollar.

Hacer hablar a los niños no significa solamente hacerlos sentar en círculo y darles la palabra, sino ponerlos en las mejores condiciones para expresarse. Para ello es necesario el uso de los diferentes lenguajes que permitan a cada uno encontrar el medio expresivo más adecuado y expresarse en los diferentes niveles de abstracción y profundización.

Hacer hablar a los niños significa educarlos a escuchar; solamente en un clima de respeto y de interés se obtiene un estímulo a la comunicación y a la discusión.

Hacer hablar a los niños significa, por parte del adulto, estar interesado en lo que dicen y estar también dispuesto a tenerlo en cuenta (véase ficha "El sistema circulatorio"), a aceptar que estos conocimientos constituyan el punto de partida de cualquier actividad escolar. Es importante que el maestro recoja y documente lo que saben los niños, sus representaciones mentales. El profesor sabe que recoger los co-

nocimientos de partida supone disponer de un material precioso para una programación adecuada, para ayudar a los niños a ser conscientes de sus puntos de partida y para entender, a lo largo del trabajo, el camino que cada uno recorre. Una documentación correcta es también un instrumento fundamental de comunicación y de discusión con los demás profesores.

Cuando las capacidades de los alumnos lo permitan será oportuno, por lo menos algunas veces, pedirles que expresen sus propios conocimientos por escrito. De esta forma permitiremos que todos den a conocer sus puntos de vista particulares, lo que resulta mucho más difícil cuando la comunicación se produce bajo forma oral e intervienen todos los condicionamientos del grupo a los que hemos aludido anteriormente.

- *La confrontación*

Los conocimientos manifestados a través del cuento, del escrito, del dibujo, etc., constituirán el material de trabajo. La discusión será el instrumento principal para empezar a elaborar diferentes opiniones, para descubrir posibles diferencias y contradicciones, para proponer formas de superación de tales contradicciones (hipótesis, propuestas de trabajo).

El trabajo escolar estriba en la superación de contradicciones, en la solución de los problemas. Su objetivo será el logro de un nuevo acuerdo, de un nuevo equilibrio. Ello exigirá la búsqueda de materiales, de opiniones, de documentos; habrá que consultar libros (libros de verdad, no los de texto, incapaces de resolver problemas tan concretos, locales, delimitados); escuchar como testigos a expertos de todo tipo, del padre al alcalde, del artesano al guarda forestal; visitar lugares, monumentos, servicios. Tendremos que discutir, estudiarlo todo, expresarnos a través de los diferentes lenguajes, conservando los productos, documentando los procedimientos, redactando informes (redacciones, diarios, revistas).

El trabajo será largo, articulado. Como ya hemos dicho varias veces, el objetivo primario del trabajo escolar debe ser la adquisición de instrumentos, de procedimientos y de habilidades más que la acumulación de nociones. Para acumular nociones hay que pasar por muchos temas diferentes dedicando a cada uno de ellos el mínimo tiempo posible, por el contrario, para construir nuevas estructuras cognitivas hay que dedicar mucho tiempo a un único tema, examinándolo desde varios puntos de vista y respetando el ritmo de cada uno de los alumnos.

Todo ello no se producirá por arte de magia o por una utópica e ingenua fe en las habilidades es-

pontáneas de los niños, sino únicamente gracias a la presencia y a la profesionalidad del maestro (o de los maestros). Es él quien deberá hacer de manera que los niños hablen, se expresen, sepan escuchar, no se detengan delante de las primeras dificultades o de los primeros resultados; que el trabajo pueda continuar durante cierto tiempo y alcanzar el máximo nivel posible con la contribución de todo el mundo y en provecho de todos.

¿Y cuándo termina un trabajo escolar? Por supuesto no en el momento en que los alumnos alcanzan la respuesta que el maestro quiere o aquella que con un esfuerzo muy inferior habrían podido encontrar en el libro de texto, sino en el momento en que el grupo mismo considera que el problema se ha resuelto de forma satisfactoria. Se trata por supuesto de una solución incompleta y provisional y es importante que los niños, con la ayuda del profesor, tomen conciencia de la relatividad del conocimiento: no hay nada sobre lo cual pueda decirse de forma concluyente "lo sé"; sobre cualquier tema es posible seguir trabajando en cuanto un cambio de la situación convierta la respuesta en una nueva pregunta.

Se trata en definitiva de recrear en el marco de la escuela, tradicionalmente considerada como estructura de enseñanza, situaciones de autoaprendizaje: en el marco de la estructura artificial y obligatoria, situa-

ciones naturales de educación por inmersión (aprender haciendo, mirando, viviendo en contacto con personas competentes, instrumentos, tradiciones). La producción de conocimientos espontáneos por parte de los niños, la discusión entre ellos, el empleo de distintos lenguajes son ejemplos eficaces de situaciones de inmersión, en las cuales el aprendizaje deriva de una toma de conciencia espontánea y de una construcción más que de una enseñanza. Naturalmente hablamos aquí de autoaprendizaje y de inmersión en sentido figurado, sin olvidar nunca que sigue siendo un adulto quien estimula, organiza y garantiza estas condiciones.

Esta metodología, que aquí apenas esbozamos, exige pues un profesor distinto del que la tradición ha consagrado como personaje principal y casi único de la escuela y cuya función era la de transmisor de la verdad, mostrando y demostrando a los demás, e incluso a sí mismo, un saber que no tenía, que no podía tener y que de todas formas nadie se había preocupado, ni se preocupa, de darle.

4. El profesor y el círculo vicioso

Se han escrito muchas cosas acerca de las contradicciones, los límites y los problemas del profesor, la función y hasta de su identidad profesional; pero el problema principal, el de una formación inicial adecuada y coherente y de una continua formación permanente durante el ejercicio docente, continúa sin resolverse.

Para valorar correctamente lo que probablemente puede considerarse como la causa primera de la crisis de la escuela, creo útil examinar los principales aspectos del problema en la actualidad.

• *La falta de una formación profesional*

Italia detenta en la actualidad un récord vergonzoso entre los países occidentales: para enseñar a los niños de cero a seis años (que, como todo el mundo sabe, es el período más importante del desarrollo) el

ciclo de formación acaba a los diecisiete años; para enseñar a los niños de seis a diez años termina a los dieciocho; para enseñar a todos los demás hace falta una carrera universitaria que puede terminarse a los veintidós, veintitrés años. El primer postulado que se desprende de todo ello es que "para enseñar a los más pequeños hace falta menos formación". Por otro lado quien prosigue los estudios hasta conseguir el título universitario, que le permitirá enseñar en institutos o en el ciclo superior de EGB, no está obligado a cursar ninguna clase de estudios sobre temas inherentes a ciencias de la educación ni a realizar prácticas en escuelas. El segundo postulado será pues: "Para enseñar Matemática basta con saber Matemática".

- *La calidad de la formación profesional*

El segundo aspecto del problema concierne a la forma en que se lleva a cabo la escasa formación y la formación permanente durante el servicio. Desde hace tiempo se ha producido un acuerdo substancial en el debate psicopedagógico sobre el hecho de que no vale la pena enseñar, en el sentido de transmitir nociones, que el alumno ha de ser protagonista de su propia formación y no únicamente oyente y repetidor. Este acuerdo substancial se refleja en los nuevos

programas escolares, convirtiéndose en norma y por lo tanto en obligación para los atónitos profesores, que casi siempre se ven obligados, como decíamos al inicio, a mantener una incómoda ilegalidad. Estos principios, considerados como obvios, se transmiten en la formación universitaria y en la formación permanente, empleando exactamente la metodología y los principios opuestos, es decir a través de la clase, la transmisión, el libro de texto (aunque asuma las características del fascículo o del ensayo); casi nunca mediante investigaciones y una auténtica participación de los futuros docentes o de los profesores en activo, en la construcción de su propia formación. De ello se desprende el tercer postulado: "Se puede enseñar a no enseñar". Escuchando clases, aunque sea, sobre la inutilidad de dar clase, el futuro docente aprende en efecto a dar clase, y esto es lo que sabe hacer y es lo primero que hará el día que entre en un colegio.

- *La selección negativa*

Un aspecto preocupante es la selección negativa que caracteriza la elección de la profesión de maestro. Son pocos los que quieren convertirse en docentes y aún menos los que lo deciden teniendo un buen currículum académico. A los estudiantes que en la se-

gunda etapa demuestran inclinación y éxito en los estudios, no se les acostumbra a sugerir la elección de una escuela superior que prepare para la enseñanza. Tal como hemos dicho anteriormente, en Italia los estudios para la enseñanza en la escuela infantil o de primera etapa de EGB se llevan a cabo en las escuelas medias superiores (Instituto), entre 14 y 17 o 18 años, en la "Scuola Magistrale" y en el "Istituto Magistrale" respectivamente.

La profesión docente es a menudo una opción de repliegue o de necesidad. Es asimismo una opción profesional caracterizada por un bajo nivel retributivo. En este caso también el dato es ambiguo ya que, por lo menos en Italia, el docente cuenta, por contrato, con un horario laboral muy inferior al de otros trabajadores y períodos de vacaciones más largos. Podemos afirmar en definitiva que la profesión docente no es apetecible y por consiguiente no competitiva, pero puede ser cómoda. La fuerte feminización de la profesión docente es un claro ejemplo de ello: la docencia es actualmente una buena solución alternativa para una mujer casada que quiera ocuparse de la casa y la modesta remuneración se ve compensada por esta ventaja. Aun atribuyendo un significado relativo al éxito escolar como medida para valorar el mérito de las personas, el cuarto postulado podría ser: "La educación básica es confiada a los menos capacitados". La

forma es un poco dura, sin embargo parece correcta de acuerdo con las encuestas más recientes llevadas a cabo en varios países occidentales (Bottani, ibid.).

- *El circulo vicioso*

El aspecto más grave e importante del problema, que más caracteriza las incongruencias de la profesión docente y que más difícilmente podría modificarse mediante intervenciones organizativas y económicas, es lo que podría definirse como "círculo vicioso". El docente es el único trabajador que pasa sin solución de continuidad de la formación a la profesión: pasa del estatus de estudiante al de profesor sin salir de la escuela. El quinto postulado será, pues, "de la escuela no se sale". Esta ausencia de cambio de medio provoca una serie de efectos negativos.

a. Comprobación. El médico, el técnico, la secretaria que pasan de la formación inicial a su puesto de trabajo respectivo, están obligados a una comprobación: constatar en qué medida la formación escolar adquirida es útil para su profesión y en qué medida no sirve y hay que substituirla o completarla. El mismo puesto de trabajo —con actividades de formación es-

tudiadas expresamente o más frecuentemente con una formación por inmersión (ver lo que hacen los demás, preguntar y aprender gradualmente)— se convierte en una sede de recualificación adecuada a las exigencias productivas o de servicio. El profesor no vive este momento de la verificación porque sería absurdo que la formación apenas recibida fuera considerada, por la misma institución que la ha dado, inadecuada para los nuevos alumnos; la escuela es, pues, escenario de autolegitimación;

b. Repetición. Esta obligada legitimación, unida a la ausencia de adecuada formación profesional lleva al joven maestro a repetir no tanto los contenidos de la enseñanza recibida, como la forma, el método. El profesor universitario enseña la nueva pedagogía, enseña que el aprendizaje debe usar el método de la investigación, enseña que no vale la pena enseñar... y sin embargo lo enseña, y esto queda, éste es el modelo que el futuro maestro repetirá. En el caso de que la formación profesional sea inexistente, la formación recibida en la infancia se convierte en modelo inconsciente: se tiende a imitar a los propios maestros, a los profesores que hemos tenido. De esta manera, la escuela se detiene e incluso retrocede;

c. Separación. El docente no sale de la escuela y acaba desconociendo el mundo externo a la escuela, el mundo en que viven sus alumnos, en el cual se desarrolla el debate cultural, el progreso científico, el desarrollo tecnológico. Su conocimiento del mundo es a menudo "escolar": mediatizado, esquemático, limitado, estático.

Como prueba de lo que acabo de decir, puedo afirmar que algunos de los mejores docentes que conozco han dejado durante un tiempo la escuela para dedicarse a otros trabajos: uno a vender pañuelos en los mercados, otro ha sido jefe de estación y otra más ha trabajado como telefonista.

4.1 Las propuestas: no se puede enseñar a no enseñar

Frente a un problema tan articulado y a una situación tan compleja y comprometida, no hay soluciones fáciles, y quien pretenda tenerlas o es un inge-

nuo o actúa de mala fe con el resultado de acercar aún más la escuela a su fin.

Las leyes progresistas tampoco son una solución tal como hemos podido comprobar en la parte introductoria al examinar la "paradoja italiana".

Tampoco representan una solución las diferentes fórmulas de formación de los formadores, que preven la progresiva divulgación de las nuevas propuestas partiendo de la formación de un primer núcleo por parte de expertos. Cada miembro de este primer grupo se convertiría a su vez en formador de un grupo de segundo nivel, etcétera, hasta alcanzar a la totalidad del cuerpo docente. Esta fórmula resuelve tan solo aparentemente el problema del elevado número de profesionales por formar, ya que es muy probable que la propuesta que llegue a la base y a los alumnos haya perdido todo parecido con aquella que los expertos habían presentado en el grupo inicial. A cada paso la propuesta sufre modificaciones, empobrecimientos, encarcaramientos, hasta convertirse en una serie de fórmulas y de recetas, desprovista de fuerza renovadora.

Por otro lado, con propuestas razonables, sabias y realistas es difícil sanear una situación demasiado comprometida. Es necesario el valor de proponer ideas nuevas, creativas. Es el momento de decisiones culturales y políticas radicales si queremos que los

postulados políticos anteriormente descritos se modifiquen, y que la escuela llegue a ser por fin el instrumento de base de la democracia que nuestras constituciones democráticas describen.

- *Invertir la selección*

Parece la propuesta más utópica, pero únicamente en cuanto afecta a aspectos económicos y políticos, y exige un cambio de actitudes a nivel cultural y político. Actualmente al maestro o profesor se le paga menos que a otro profesional, no tiene que demostrar habilidades especiales (el de la escuela es uno de los sectores de más fácil acceso), no se le somete a ningún control de eficacia (si sus alumnos no aprenden la culpa siempre es de ellos y nunca del profesor), dispone de más tiempo libre que los demás trabajadores. Se trata de una profesión de segunda clase, que una sociedad machista deja casi completamente en manos de las mujeres. Imaginemos que se duplica o triplica el sueldo de los profesores y que trabajan a horario completo como todos los profesionales (sin que aumente el tiempo lectivo). Esta sencilla decisión administrativa convertiría la profesión docente en apetecible y sus oposiciones en muy selectivas, de manera que únicamente los mejores entrarían en la escuela.

Por supuesto que muchos de los actuales profesores deberían abandonar sus plazas, la relación entre hombres y mujeres sería más equilibrada, y probablemente se salvaría la escuela. Sería pues suficiente que nuestras sociedades tomaran una decisión en favor de la escuela, que invirtieran en la formación de los jóvenes y por lo tanto en la preparación de su propio porvenir. Para demostrar que lo que acabamos de decir no es a fin de cuentas tan absurdo como parece, pueden citarse dos ejemplos.

Cuando el Estado ha considerado necesario reforzar a una categoría social debido a que su función era considerada esencial para el desarrollo, no ha habido dificultades de carácter económico y los sueldos se han duplicado y en ocasiones más que duplicado. Esto se ha producido a menudo con el personal de los transportes aéreos (mucho mejor pagado que su equivalente en los servicios ferroviarios o marítimos); y recientemente ha sucedido con el personal de investigación, que estaba abandonando masivamente la profesión debido a los bajos niveles salariales.

Otro ejemplo lo constituyen las empresas privadas. Cuando organizan cursos de formación del personal buscan los docentes de nivel más elevado, pagándoles sumas elevadas, a sabiendas de que el dinero dedicado a la formación es dinero bien gastado y representa una inversión productiva.

- *Romper el círculo vicioso*

Es el problema más difícil y probablemente no tiene soluciones adecuadas. Aunque no fuera posible resolverlo es importante tenerlo en cuenta. Con este espíritu aventuramos algunas propuestas.

a. Las escuelas superiores. En primer lugar habría que cerrar en Italia todas las escuelas secundarias de formación para la enseñanza, y tendrían que pasar a nivel universitario. Así será posible tener bases culturales más amplias y un público de formación heterogénea;

b. Una escuela abierta. La carrera universitaria (una carrera regular, con licenciatura, para todos los niveles escolares), constituirá un ejemplo de escuela abierta, abierta a la realidad exterior, a la investigación, a las personas preparadas sin títulos académicos, a la escuela que será su laboratorio principal. Abierta a la colaboración de las personas más competentes y más cultas de la sociedad. Sería necesario crear casi una obligación moral: políticos, hombres de cultura, empresarios, maestros en activo de especial capacidad, artistas, todos tendrían que estar dispuestos a contribuir durante algún tiempo a la

formación de los maestros. Las facultades universitarias tendrían que representar la actitud del profesor que, como mediador cultural, escoge para su clase las ocasiones y los encuentros más ricos y significativos.

Una escuela abierta que prepare para una profesión abierta. Abierta porque se puede salir de ella fácilmente durante un tiempo para oxigenarse. La enseñanza gasta, empobrece, tiende a hacerse repetitiva: es importante que el profesor (quizás el que se lo merezca) pueda dejar la escuela durante un tiempo preestablecido para dedicarse a actividades diferentes de la enseñanza: año sabático, comisión de servicios de dedicación total o parcial para desarrollar programas en entidades públicas de investigación, períodos dedicados al estudio, a redactar documentos, publicaciones... Actividades éstas que permitirán observar la escuela desde fuera, con sentido crítico, y que le aportarán contribuciones notables cuando se reincorpore a la docencia.

La inclusión de personas procedentes de otras profesiones, la salida temporal de algunos, crearía seguramente un debate más intenso y pondría en duda muchas viejas certezas.

Abierta finalmente porque se halla presente en pie de igualdad en un programa educativo integrado.

Las muchas ocasiones educativas, ofrecidas y organizadas por distintas fuerzas productivas y culturales, públicas y privadas, coordinadas por la Administración (como representante democrático y encargado de la gestión de los recursos territoriales), desbloquearían, como hemos dicho más arriba, el monopolio educativo de la escuela obligando al profesorado a un debate continuo y provechoso.

• *Una formación coherente*

La ruptura del círculo vicioso y por consiguiente la garantía de una auténtica reforma de la escuela consiste en una formación de los educadores coherente con el modelo educativo que éstos deberán proponer a sus alumnos. El planteamiento de esta coherencia deberá ser objeto de análisis posteriores más amplios. Aquí nos limitaremos a algunas líneas generales.

a. La escuela laboratorio. La actividad escolar de los alumnos debería consistir en una elaboración continua de las experiencias vividas o conocidas por ellos, empezando por los conocimientos presentes, a través de la confrontación y el debate, y empleando todos los lenguajes y

los instrumentos culturales disponibles, hasta alcanzar la máxima profundización posible. Asimismo, la actividad de formación universitaria deberá articularse entre una experiencia educativa individual y la labor colectiva acerca de la misma o a partir de la misma. El futuro profesor debería vivir una parte importante de su tiempo en una clase, posiblemente del nivel para el cual se está preparando, al lado del mismo maestro, durante un período suficientemente largo (incluso más de un año). No cabe duda de que un médico antes de terminar su fase de preparación debe pasar mucho tiempo en un hospital en régimen de prácticas, de la misma manera que parece lógico que un estudiante inglés, antes de diplomarse en lenguas extranjeras, pase una larga temporada en el país de la lengua principal elegida, o que antes de titularse en ingeniería civil esté durante un tiempo en una empresa de construcción, y que todas estas experiencias sean supervisadas por la Universidad en la que el estudiante cursa sus estudios.

El objetivo de esta experiencia no estriba en aprender cómo se enseña, sino en entender lo que ocurre en una clase, en aprender a observar y documentar, en adquirir un hábito de

investigación. Para esto no es necesario escoger a un profesor que posea dotes especiales. Los profesores universitarios ayudarán a los alumnos para que aprendan a utilizar los instrumentos mejores para observar y documentar correctamente. El material recopilado en la clase, que debe ser por lo tanto considerada como un auténtico laboratorio, será llevado al grupo universitario y, junto con el material de los demás, constituirá la base del trabajo. La discusión, la identificación de los problemas, las hipótesis de solución, la búsqueda de las aportaciones, de documentos, de respuestas, serán algunas de las operaciones de la tarea de construir una profesionalidad docente. La búsqueda de las soluciones exigirá la colaboración de distintas áreas, del estudio, de la experimentación, de los laboratorios, de la investigación. Los profesores universitarios deberán garantizar esta labor orientando las actividades, sugiriendo recursos, ofreciendo informaciones y respuestas a las distintas preguntas, incluso mediante cursos, seminarios, coloquios;

b. Las actitudes. El objetivo del trabajo de formación consistirá en suministrar también a los fu-

turos profesores bases culturales adecuadas, debiendo sin embargo ir dirigido a la construcción de actitudes educativas y de investigación. Interés hacia el pensamiento infantil, curiosidad por lo nuevo, pasión en el empleo de distintos lenguajes expresivos, necesidad de leer y escribir, capacidad de identificar problemas y de buscar soluciones empezando por lo ya conocido, disponibilidad hacia el trabajo colectivo discutiendo posiciones y sumando aportaciones... serán algunas de las actitudes que el futuro profesor deberá desarrollar. El futuro profesor deberá tener la convicción de que no es necesario desarrollar integralmente un programa, sino comunicar a los alumnos intereses, pasiones y valores culturales;

c. La manualidad y la expresividad. El trabajo de formación no podrá prescindir del desarrollo de los lenguajes expresivos y de sus técnicas y de la actividad manual y constructiva. La sede de formación universitaria se caracterizará por disponer de adecuados y actualizados laboratorios en los que los jóvenes practicarán las diferentes técnicas, construirán materiales prototipos para probar en clase, realizarán un periódico, criarán animales, etc. Todo esto se

hará a nivel adulto, intentando satisfacer la necesidad de expresión y de comprensión de un joven y no, según los viejos métodos de estudios de magisterio, al nivel de los niños con los que luego se trabajará, proporcionando recetas de fácil aplicación, técnicas que funcionan siempre, actividades estúpidas. Seguramente la actividad en los laboratorios no permitirá recuperar todas las habilidades expresivas y constructivas perdidas durante tantos años de educación incorrecta, pero permitirá al futuro profesor tomar conciencia de sus propias carencias y esto lo ayudará a cometer menos errores con sus alumnos.

5. Las fichas

Las páginas precedentes son fruto de una reflexión que, en mi caso, nace siempre de situaciones reales, de las experiencias educativas que he tenido posibilidad de conocer a lo largo de los años, de las numerosas reuniones, debates y seminarios que he mantenido con los educadores, de las investigaciones que he llevado a cabo, de la gran cantidad de intercambios con compañeros que trabajan en la investigación, en la escuela, en la administración de entes locales, etc. Estos estímulos, más que la lectura de libros (tengo sentimientos de culpa cuando pienso qué pocos libros he leído), han provocado al cabo del tiempo la elaboración de un modelo educativo por el que hoy en día me parece que vale la pena trabajar y luchar. Como está tan ligado a la práctica, este modelo se tendrá que modificar en el futuro para responder a las nuevas exigencias sociales.

Por este motivo, suelo dividir la mayoría de los libros que escribo en dos partes: en la primera, inten-

to explicar mis convicciones sobre un problema y en la segunda, recojo unas cuantas fichas que son la fuente, o la aplicación práctica, o la consecuencia de estas ideas. La primera parte tiende a ser siempre más breve, la segunda proporciona ejemplos, pero no es nunca exhaustiva ni completa. La primera, querría ser una propuesta de reflexión, de debate, de conflicto si fuera necesario; la segunda, una sugerencia sobre maneras de trabajar. Las fichas muestran experiencias, pero sólo unas cuantas de entre la gran cantidad que, con frecuencia a nivel inconsciente, han provocado el desarrollo y la estructuración de las ideas. Invito al lector a continuar haciendo fichas, a construirse un fichero propio, a observar atentamente, a tocar con sus propias manos, a "entrometerse", a no limitarse a repetir las ideas de los demás.

Tenía la intención de incluir muchas fichas en este libro, pero por cuestiones de espacio he tenido que reducirlas a unas cuantas por capítulo. Era imposible escoger y he preferido hacerlo casi al azar. El lector debe considerar cada ficha un ejemplo de un campo vastísimo en el que él mismo podrá continuar investigando.

En el fondo, esto es lo que más apasiona en el momento de escribir un libro: hacerlo de manera que no sea una cosa acabada, que no se agote en la lectura, sino que sirva para continuar. Esto es lo que he

querido hacer con los libros ilustrados para niños, invitándolos a que continúen inventando; lo mismo intento hacer con las mesas de Frato, estimulando a los adultos a la autocrítica y a modificar sus relaciones con los niños.

Proyecto "La ciudad a los niños"

La ciudad no es solamente el monstruo de cemento que ha condenado a los chicos a vivir como pájaros enjaulados: puede ser diferente si utilizamos espacios que ya existen y otros que habría que recuperar con intervenciones urbanísticas programadas. Además, la ciudad es también su propia historia, con todos los estímulos culturales que solamente ella puede ofrecer.

Esta es una de esas "oportunidades educativas que puede ser utilizada a más alto nivel", frente a las cuales resulta ridícula la acusación de "tentar" a las familias a abandonar a sus hijos durante diez horas en la escuela. Este es el verdadero modo de ofrecer a las mujeres una efectiva igualdad de oportunidades de trabajo y, a los muchachos, a través del movimiento cultural, lúdico y formativo, la posibilidad real de no ser discriminados desde el principio.

Apenas habíamos lanzado la convocatoria y ya una sonrisa encantadora se dibujaba en los despachos del Ayuntamiento. Cerrados por falta de personal, cubiertos de respetable polvo, los museos universitarios están dispuestos a colaborar.

Despachos y servicios municipales estaban dispuestos con sus empresas municipalizadas, a convertirse en oportunidades educativas.

Al cabo de pocos días, un regalo-sorpresa: el registro civil. ¿Quién podía imaginar, aún siendo optimistas como nosotros, que el despacho del registro civil, reunión de chupatintas de toda la vida, era una mina tan viva e interesante por descubrir y donde excavar?

Como si no tuviera otra idea en la cabeza desde hacía mucho tiempo, el concejal de Medio Ambiente nos propone para los viernes la visita al colector en construcción. Con impermeables y cascos entramos en galerías y "trincheras" . Luego, otra idea, la "lectura de la sección de la ciudad", a través de sus vías de alimentación (agua, gas, luz, teléfono) y de eliminación de residuos (cloacas).

Era obligada la presencia, original y atenta, del concejal de Cultura, que ofrecía una serie de animadas visitas y de experimentos didácticos en las bibliotecas y en los museos municipales.

"Por turnos", el concejal de Hacienda nos propone una visita al mercado de fruta y verdura, y al matadero. Abastecer una gran ciudad, ¡qué empresa! Millones de toneladas de comida, desde la fruta a la verdura, a la carne. Observar, apuntar, comparar calidad y precios entre el mercado y las tiendas del barrio, y con el gran supermercado deslumbrante, rebosante de colores, de voces, de olores y de movimiento.

También el Instituto Técnico Agrario Municipal está dispuesto a ofrecer profesorado, personal técnico y la explotación agraria anexa para llevar a cabo momentos de estudio y de actividad de lo más estimulante: cultivos de hierbas y árboles, máquinas, pequeñas zonas cultivadas y zootecnia. ¡Por fin, los niños dejarán de creer que la leche la "hace" la Central Lechera!

Más "municipales" todavía: el deporte; la empresa municipal de aguas; la productora de electricidad, con visitas comentadas a la central; la Compañía de Transportes, que nos invita a visitar la terminal y, para los pequeños, recupera y pone en marcha un viejo tranvía, el 116. ¡Suyo durante todo el día!

Era lógico que la convocatoria encontrara eco en el Ayuntamiento. Quién no presta atención a una voz que, como la mía, les dice: —¿Os interesa vuestro futuro?

Más estimulante y emocionante —sí, creo que ésta es la palabra— fue todavía recoger las respuestas

a “Fuera los muros”: arrastrados por los bomberos, inmediatamente abiertos y entusiastas, presentaron su adhesión la Comisaría, la Escuela de Alumnos Policías, la Región Militar noroeste.

Y la ENEL (Ente Nacional para la Energía Eléctrica), el parque zoológico, la central de la leche, la RAI (Radio Televisión Italiana) con sus centros de producción y la sala de conciertos, los ferrocarriles estatales con la gran estación de Puerta Nueva. Y para terminar, las editoriales turinesas Einaudi y SEI con toda su organización y las oficinas gráficas.

El camino estaba abierto: ninguna estéril polémica habría podido frenar la renovación en marcha.

Gianni Dolino
(Concejal de Educación del Ayuntamiento de Turín)

En 1976, después de la victoria de las fuerzas de izquierda que por primera vez tomaban en sus manos el gobierno de la ciudad, el Ayuntamiento de Turín, a través del Concejal de Educación, hizo una llamada pública a la Ciudad para que no olvidase a los niños. Invitó a instituciones culturales y productivas, públicas o privadas, a que hicieran propuestas y a presentar recursos para ofrecer, a niños y jóvenes de Turín, experiencias educativas extraescolares, para llenar la jornada de un niño de ciudad de "oportunidades educativas". Invitó a sus conciudadanos a "pensar en su futuro". Más arriba figuran resumidas las palabras con las que el concejal Dolino anunciaba con satisfacción al Pleno el éxito de la iniciativa. Esta iniciativa convirtió a Turín en un punto de referencia nacional e internacional para el uso educativo de la ciudad, para aquello que desde entonces se daría en llamar un "Proyecto educativo integrado".

El pan

La propuesta de la administración municipal obtuvo gran cantidad de respuestas por parte de entidades públicas y privadas que ponían a disposición recursos e ideas para contribuir a la educación de los niños fuera de la escuela: los museos, con itinerarios especiales y actividades de laboratorio; las oficinas municipales, permitiendo a los niños conocer en la práctica los procedimientos burocráticos; las empresas, proponiendo recorridos que permitieran entender de manera directa los sistemas de producción.

Como ejemplo del valor de estas experiencias he escogido una muy sencilla, sin ninguna pretensión de “enseñanza” y por ello especialmente significativa.

La asociación de panaderos turineses invitó a los niños de las escuelas a sus tahonas para hacer pan. La invitación era, como es costumbre en este trabajo, para la mañana temprano, hacia las siete, una hora antes del comienzo de las clases. Ayudados y aleccionados por los panaderos, los niños amasaban, manipulaban, moldeaban los panecillos, los horneaban, esperaban que estuvieran cocidos, los cogían bien calentitos y se los comían camino de la escuela.

Una experiencia muy simple pero que merece algún comentario.

a. *La experiencia es coherentemente "no escolar": nadie la enseña, se aprende haciéndola, con los materiales de verdad, con las manos, el fuego;*
b. *Lo excepcional del horario reviste de encanto y originalidad esta propuesta, y es del todo coherente con la profesión que queremos conocer, la de los panaderos que, efectivamente, están ya trabajando antes de que nosotros nos levantemos;*
c. *La experiencia no se verifica con una discusión o a través de un cuestionario, sino comiéndose un panecillo todavía caliente, apreciando su olor, su sabor;*
d. *Si quiere, la escuela puede partir de esta experiencia para profundizar, analizar, estudiar, pero esa experiencia, simple y directa, mantiene su significado y su valor: seguro que los niños que a las siete de la mañana fueron a hacer pan entendieron cosas que la escuela difícilmente puede enseñarles.*

Los árboles de Barcelona

El Servicio Municipal de Parques y Jardines del Ayuntamiento de Barcelona lanzó en 1983 una iniciativa original e interesante: publicó un álbum de cromos con el título *Los árboles de Barcelona,* lo repartió entre los niños de la ciudad y puso en venta los cromos de los árboles en los quioscos de la ciudad. Cada página del álbum presentaba dos árboles y explicaba sus características principales, y de cada árbol había dos cromos: uno del árbol entero y otro del detalle de las hojas y de las flores, o de las hojas y los frutos.

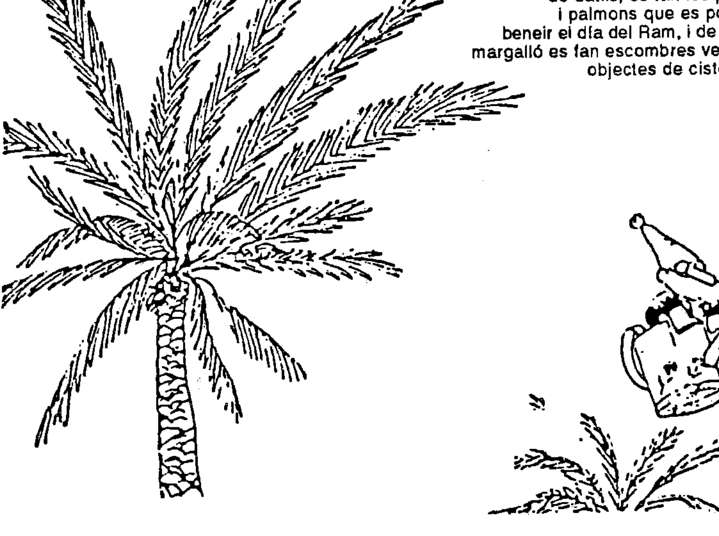
Bajo la presentación y los cromos de cada árbol se indicaban los lugares de la ciudad en donde podía encontrarse.

De nuevo una propuesta muy sencilla, de nuevo una propuesta correcta y significativa.

El Ayuntamiento ha sabido utilizar un vehículo



Les palmeres, el gran símbol dels tròpics, no tenen ni poden tenir veritables branques: tampoc no es veuen en el tronc els anells anuals de creixement, ja que les palmeres només creixen en alçada, mai engruixint el tronc.
El creixement de la planta depèn totalment d'una gema central que es forma a l'extrem del tronc, gema comestible, de molt bon gust i apreciada tant pels homes com per alguns animals mamífers.
Per això les palmeres han evolucionat protegint-se amb fortes punxes per dificultar al màxim el camí d'arribada a aquesta gema.
En algunes illes de l'oceà Índic, on no habiten animals mamífers, s'ha pogut observar que les palmers no tenen punxes.
Són vegetals molt resistents i acostumen a viure molts anys.
De les fulles de la palmera de dàtils, es fan les palmes i palmons que es porten a beneir el día del Ram, i de les del margalló es fan escombres ventalls i objectes de cistellería.



56. ***Palmeres***

de información muy apreciado por los niños, los cromos, dando pruebas de una gran sensibilidad educativa que a menudo la escuela no demuestra.

Con el sencillo e inmediato instrumento de la colección de cromos presenta un mapa de la flora urbana mucho más estimulante que un libro, que un manual. Es un buen instrumento de educación naturalística y ambiental porque estimula el conocimiento del medio cercano, el medio en el que viven los niños, y les ayuda a descubrir que también en una gran ciudad es posible conocer una amplia gama de árboles: sesenta, para ser más exactos.

La granja-escuela

La granja-escuela es hasta la fecha una estructura educativa desconocida en Italia y en cambio bastante extendida en el Estado español. Es una explotación agrícola organizada para poder alojar durante una semana a una clase de primaria o de secundaria (y también de Parvulario, o un grupo de educadores) y permitir una experiencia de:

a. Conocimiento directo y operativo de la vida y la actividad agrícola;

b. Participación en los trabajos agrícolas en los diversos sectores en que se articula la actividad de la granja;

c. Conocimiento biológico-naturalístico de vegetales, animales y procesos que la experiencia agrícola permite hallar;

d. Vida social, autonomía y cooperación en la organización del trabajo.

Para que estas experiencias puedan ser vividas del mejor modo, la granja-escuela presentará el mayor número posible de aspectos de la vida del campo: desde animales de corral a animales de establo, desde huerto a diferentes cultivos. Tendrá que ocuparse del aprovechamiento diferenciado de las basuras (para animales y para abono). Tendrá que disponer de un laboratorio de biología que haga posible alguna profundización sencilla.

Normalmente, durante la tarde se proponen actividades de transformación y de tipo artesanal típicas de la vida en el campo: elaboración de la leche (ordeñar, hacer queso, requesón, yogurt); preparación y cocción del pan; elaboración de la lana (esquilar, hilar tejer), cestería, etc.

Algunas observaciones:

Es muy importante que la granja sea lo menos posible "escuela", lo menos académica posible. Teniendo en cuenta que los usuarios de esta propuesta son las clases escolares, es muy fácil que los organizadores caigan en la tentación de convertir esta importante experiencia en una gran "lección" de ciencias naturales. Un ejemplo de este peligro es proponer a los grupos en los que se articula la clase que pasen, a lo largo de los diferentes días, por actividades distintas, un poco como las materias en la escuela, en lugar de permitirles una experiencia más reducida pero repetida y por lo tanto más profundizada. Otro ejemplo es el dar más importancia a las explicaciones o al trabajo en el laboratorio que a la experiencia directa y manual.

Con frecuencia la granja-escuela propone también experiencias de conocimiento naturalista. Sería mejor, si es posible, diferenciar los dos tipos de experiencias, la agrícola y la naturalista. La granja-escuela debería proponer el estudio de las transformaciones que el hombre puede provocar en la naturaleza a través de la agricultura y la ganadería; la escuela de naturaleza debería, por su parte, estudiar la naturaleza que no sufre la intervención humana (el bosque, el río, el mar, la noche, el cielo...).

Se trata de experiencias fundamentales para una correcta y profunda educación ambiental.

El museo de los niños

Una diferencia importante entre nuestra infancia y la de nuestros hijos es que entonces casi todos los instrumentos, los aparatos que se utilizaban de manera cotidiana, eran de fácil comprensión y por ello controlables y tenían arreglo (la nevera, la cocina económica, la plancha de carbón, el despertador, la bici, etc.), mientras que hoy en día no entendemos cómo funciona prácticamente nada, y no se puede arreglar casi nada. Esto nos ha hecho perder el gusto por la manipulación y por la comprensión de los procesos, que delegamos a ciegas en los técnicos, los expertos. Todos los electrodomésticos están computerizados, los microcircuitos son prácticamente intocables, el ordenador, el televisor, el teléfono, hasta el reloj y la mayoría de juguetes son máquinas desconocidas y difíciles de conocer. Paradójicamente, la ignorancia del hombre de la calle, y especialmente del niño, respecto del mundo que los rodea, crece de manera directamente proporcional al desarrollo tecnológico.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que no tiene sentido explicar a niños tan pequeños (la franja tomada en consideración es la de los 3 a los 10-12 años) nuestra ciencia de adultos. Este es el esfuerzo que hace muchos años que la escuela lleva a

cabo, sin resultados. Los niños tienen un modo propio de leer y comprender el mundo, desde los fenómenos más complejos y macroscópicos como la alternancia del día y la noche, hasta los más cotidianos del funcionamiento de los instrumentos o de las características de los seres vivos y de los no-vivos. Los niños deberían poder contrastar, poner a prueba sus conocimientos en la manipulación de objetos, a través de la observación, discutiendo con los demás. Esto debería hacerlo la escuela, pero no solamente ella. A los niños de hoy, especialmente a los que viven en una gran ciudad, les falta la posibilidad de explorar, de manipular, de experimentar por su cuenta, y ésta debería ser la propuesta del Museo de la Ciencia de los Niños (MCN).

El MCN debería permitir a los niños actuar y conocer con la menor cantidad de mediaciones posibles. Es decir, de la manera menos escolar posible, sin intervenciones didácticas, sin explicaciones, con la mínima información escrita. El placer y la diversión han de ser su fuerza motriz, aprender, solamente una posibilidad.

Se trata de poner a los niños en condiciones de hacer, de jugar, utilizando los instrumentos, procedimientos y servicios propios de nuestra vida diaria (del periódico a la televisión, de la cocina al teléfono). La diferencia principal respecto a la ludoteca estriba en

el hecho de que los juguetes son aquí objetos de verdad, procedimientos de verdad.

Los objetos, los instrumentos, deberán representar los niveles tecnológicos más avanzados, preparar pues a los niños para el día de hoy y, a ser posible, para el de mañana. Una buena ayuda para una mejor comprensión podrían ser modelos de grandes dimensiones, de los que se puedan desmontar los principales instrumentos.

Algunos ejemplos de actividad:

—Telediario: Utilizando todas las fuentes de información, el télex, la edición anterior del Telediario, además de todas las noticias más típicas del mundo de los niños, se prepara un telediario que será transmitido cada día a la misma hora en todo el MCN por circuito cerrado.

Los niños, con la ayuda de un animador, cuidan su preparación, la presentación, la animación si es preciso, y la grabación en el estudio.

—Radio: Emisión en circuito cerrado de música, anuncios, canciones dedicadas, a cargo de un grupo de niños.

—Ordenadores: Juegos con los ordenadores para explorar, de la manera más autónoma posible por parte de los niños, programas de interés como los de gráficos y escritura; y, si puede ser, también programar (Logo, Basic...). Lo más significativo será la presencia de los ordenadores en las diversas actividades, en las cuales adquieren una función específica y especialista.

—Teléfono: Instalación interna que permita conexiones entre los diversos sectores, utilizando todas las formas de comunicación: teléfono de fichas y de tarjeta, videoteléfono, telefax, módem, télex, etcétera.

Algún aparato estará habilitado para la comunicación con el exterior, para hablar con la familia o con los amigos.

—Fontanería: Secciones de grifos, tuberías, instalaciones, permitirán entender de dónde y cómo llega el agua a casa. Con la caja de las herramientas se podrá cambiar un grifo...

—Electricidad: Secciones de instalaciones, enchufes, bombillas y electrodomésticos permitirán entender cómo funcionan. Con la caja de las herramientas se podrá cambiar un enchufe, una bombilla...

—Periódico: Mientras dura la visita al MCN, el grupo que participa en la actividad del periódico realizará una página de informaciones, de collages, de noticias sacadas también de los periódicos, del télex, etc., la imprimirá y la pondrá a la venta en el quiosco de la entrada. Estas operaciones se simplificarán con el uso del ordenador, que deberá disponer de pantalla gráfica y programas ya parcialmente estructurados.

Como alternativa se podrán utilizar técnicas diferentes, como el limógrafo, el ciclostil, la fotocopiadora, el linóleo, etcétera.

—La cocina: Una cocina que funcione y una despensa bien abastecida con los ingredientes básicos permitirá al grupo preparar platos, experimentar sistemas de cocción, probar sabores nuevos, etc. Así se descubre la comida, casi siempre tan alejada del mundo de los niños.

Estos son algunos ejemplos que sirven para describir más que el campo de las actividades posibles (que también pueden ser distintas de las expuestas), el espíritu, el estilo del MCN. Se podrán añadir otras actividades a partir de las sugerencias de los mismos organismos interesados y comprometidos, y basándose en las características y en la capacidad de la estructura: huerto, cría de animales, teatro, circulación, música, etcétera.

Una página del cuaderno de primero de EGB

En la página 107 se reproduce una de las primeras páginas del cuaderno de primero de EGB de un niño de seis años. Seguramente no todos los niños de nuestras escuelas se ven obligados a llenar páginas de

letritas como ésta, pero, a pesar de las nuevas leyes y de los nuevos programas que prohíben actividades repetitivas de este tipo, no es raro encontrar casos así.

Algún comentario:

a) El ejercicio propuesto se basa en la convicción de que la repetición produce y consolida el aprendizaje. Pero, si observamos el modelo de las letritas minúsculas y mayúsculas, a partir del que el maestro ha escrito en la cabecera, podemos observar un progresivo empeoramiento a medida que nos alejamos del modelo, exactamente al contrario de la hipótesis;

b) La manera como están hechos los deberes nos dice también que el niño no se da cuenta de lo que está haciendo, y de alguna manera intenta dar sentido a los signos desconocidos. La «i» minúscula se convierte poco a poco en un ángulo bien dibujado, mientras que la "I" mayúscula se acorta y toma gradualmente la forma de una espiral cuadrada. Según el proyecto del maestro, el niño no sabe, y esto autoriza a pedirle que haga cosas tontas, como repetir muchas veces un signo que no tiene más sentido que el de un sonido. El niño rechaza este papel humillante y se inventa un ejercicio nuevo, el de encontrar un sentido a aquellos signos, darles un significado.

El sistema circulatorio

En un parvulario el maestro había pedido a los niños que dibujasen el "cuerpo por dentro" y concretamente el sistema circulatorio tal como ellos se lo imaginaban.

La técnica usada por los niños era la de la silueta: un niño se pone sobre una lámina de papel y otro, con un rotulador grueso, dibuja su contorno. Cada uno decora posteriormente su silueta. Los dibujos y las pinturas resultantes eran de lo más variopinto. Una me llamó la atención, un niño había pintado su figura completamente de rojo.

Después de este trabajo de los niños, con las siluetas colgadas en las paredes del aula, el maestro llevó a clase un atlas anatómico, que mostraba a los niños cómo era en realidad el sistema circulatorio (aquellas láminas que muestran los grandes ríos y los afluentes primarios y secundarios de las venas y las arterias pintadas de rojo y azul).

Algunos comentarios:

a) Prácticamente, el maestro ha dicho a los niños "Vosotros habéis dibujado lo que pensabais, os habéis divertido, hemos bromeado, ahora trabajaremos en serio, os enseñaré cómo somos de verdad" y les muestra el atlas anatómico. Los niños descubren que no saben. Nos encontramos otra vez en una situación de escuela transmisiva, otra vez se infunde la desconfianza en el alumno;

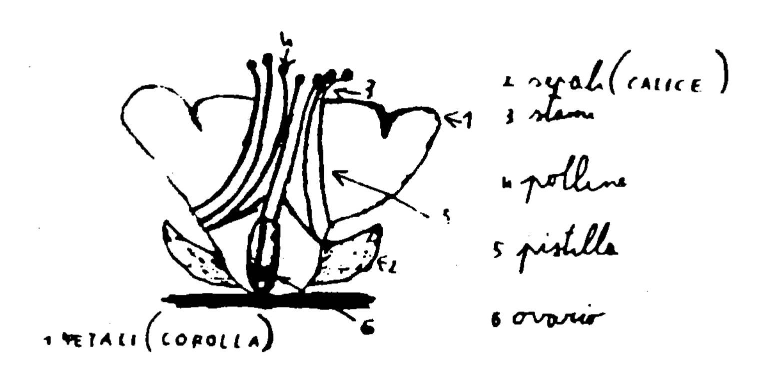
b) Pero lo que el maestro cree no corresponde a la

verdad. El sistema circulatorio que presenta la lámina del atlas no es más correcto que la silueta pintada completamente de rojo del niño. Aquello es una abstracción, un esquema y no la realidad (la sangre de las arterias no es de color azul, los vasos presentados son sólo los principales). El niño por su parte sabe, por la dura, concreta y dolorosa experiencia de cada día, que si se pincha, sea donde sea, le sale sangre: en todas partes hay sangre (y es verdad, porque la lámina del atlas no muestra los capilares). El niño se ve obligado a aprender sin entender, ha de confirmarse en la convicción de que lo que es verdad en la escuela no lo es en la vida;

c) Nos hallamos frente a una incorrección metodológica. No se puede pedir la opinión a un niño y no tenerla en cuenta. En este caso, es mejor una coherente y decidida lección transmisiva. Si queremos partir de los niños, hemos de aceptar lo que ellos saben como punto de partida, hemos de aceptar su ritmo de crecimiento, poniéndolos, eso sí, en las mejores condiciones de trabajo.

La flor

Esta es una imagen dibujada por un niño de ocho años en su cuaderno de Ciencias de tercero de EGB. Representa la flor, vista en sección vertical, con



todas sus partes: pistilos, ovario, estambres, anteras, pétalos, sépalos, cáliz... Es una imagen muy habitual y copiada del libro de texto, porque está previsto que en tercero de EGB se empiecen a estudiar las Ciencias partiendo de la botánica y de la flor en concreto. Habría podido presentar una explicación de la función clorofílica, del mismo cuaderno de Ciencias de tercero pero prefiero este ejemplo, más simple y más frecuente.

Algunos comentarios:

a) La flor del libro no existe, no es una flor sino «la flor», casi el concepto de flor, la suma de sus características, que ordenadas de esta manera y tan fáciles de observar el niño no encontrará nunca. Los botánicos han construido esta abstracción de flor tras muchas observaciones y clasificaciones; al niño, en cambio, se la propo-

nemos de entrada. No es una invitación a mirar a su alrededor, a observar con curiosidad (cosa que sería inútil, porque aquella flor no la encontraría nunca), sino una invitación a «aprender», a recordar sin entender, a repetir;

b) La sección es un truco gráfico difícil de entender, que siempre se utiliza, incluso en los libros de texto, pero que nunca se experimenta. Por experiencias que hemos realizado, se ha demostrado que hasta a los adultos nos resulta difícil imaginar la sección de un objeto o llegar al objeto partiendo de la sección. Los niños prefieren otros «trucos» distintos, como la transparencia o el poner boca abajo;

c) De nuevo una actitud de desconfianza respecto del niño y un estimular en él la desconfianza en su propia capacidad de conocer. En cambio, sería correcto que el conocimiento del mundo partiese de la observación de las cosas reales por parte del niño, de las flores de verdad, las que encuentra en el jardín de la escuela o en la terraza de su casa; que esta observación se convirtiera en comunicación a través del cuento, del dibujo, la manipulación, etc.; que sobre estos materiales se pudiera discutir y trabajar hasta llegar a entender que las diferentes flores tienen algunas características comunes. Pero entonces podremos entender que para el pequeño botánico de ocho años, la flor no es el conjunto de pistilo, ovario, estomas, pétalos, etc., sino quizás color, olor, y esto nos ayudaría a

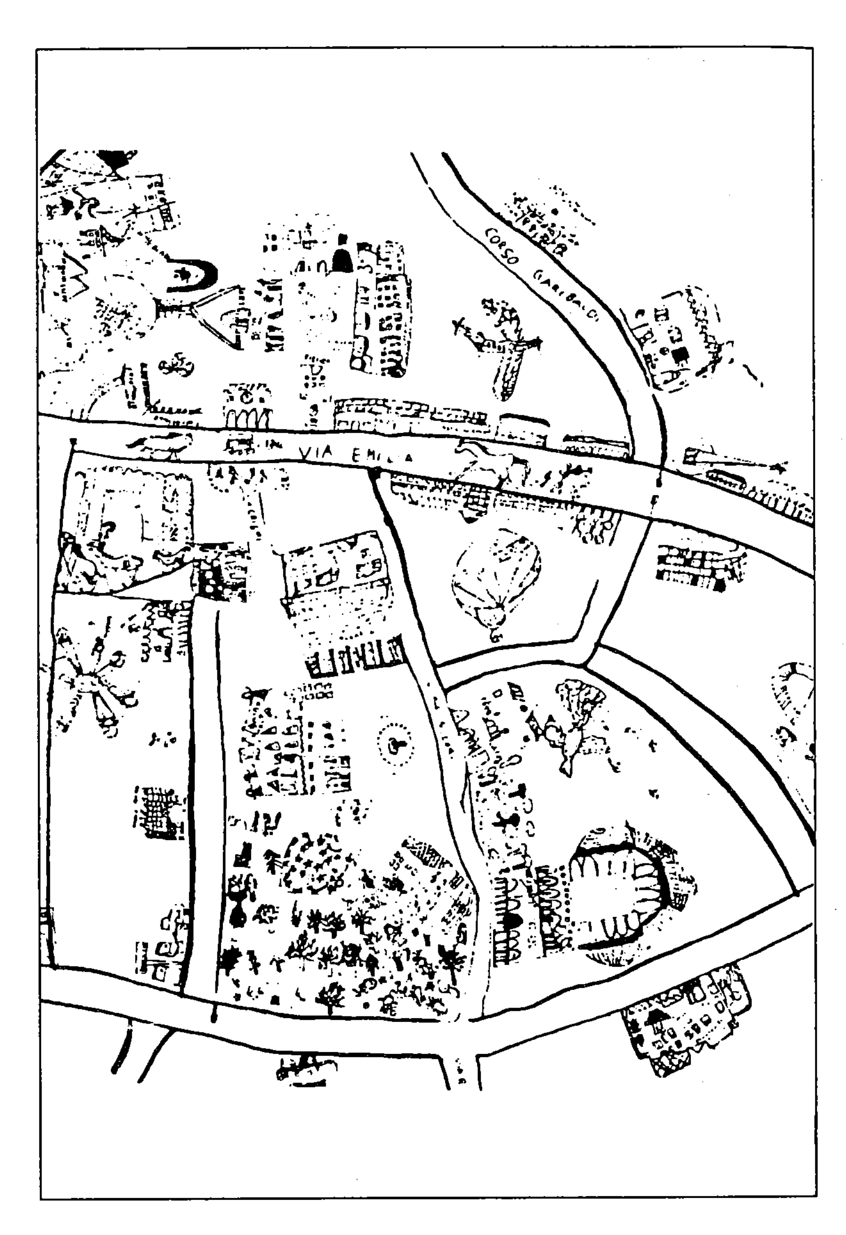
entender algo más, no sólo sobre la manera de conocer del niño, sino también sobre la botánica.

El mapa de Reggio Emilia

El mapa, del cual presentamos aquí un detalle, ha sido dibujado colectivamente por los niños de 3 a 5 años de un parvulario de Reggio Emilia. (El mapa completo está en el catálogo de la exposición ««L'occhio se salta il muro," de las escuelas infantiles de Reggio.)

Una sola observación: si los niños dibujan de esta manera a los tres-cinco años, ¿cómo tendrían que crecer sus capacidades expresivas si la escuela y las demás estructuras educativas promoviesen un adecuado crecimiento de todas sus potencialidades?

Si esto no es así, y normalmente no lo es, quiere decir que justamente los lugares dedicados a estimular y desarrollar producen renuncia y empobrecimiento. Hay quien piensa que es natural que lenguajes y formas expresivas más directas y concretas sean substituidas paulatinamente por otras más complejas y abstractas, que el dibujo y la manipulación cedan su lugar a la escritura y a la lógica, pero si intentamos analizar atentamente este dibujo, notar cuántas infor-



maciones podemos sacar de él sobre el conocimiento del mundo de los niños, entenderemos que se trata de una lógica perversa. Los lenguajes, a ser posible todos, han de crecer y acoger los nuevos enriqueciéndose aún más, y no empobreciéndose hasta desaparecer. Solamente entonces tendremos adultos que saben usar la lógica y escuchar música, escribir un texto y dibujar una emoción, observar un vidrio y jugar.

La organización de la memoria

La escuela no es un ambiente natural: el grupo-clase no se parece en nada al que los niños formarían de manera espontánea, este grupo no superaría los dos o tres individuos, y probablemente no estaría formado por coetáneos; el tiempo de permanencia en el mismo ambiente es seguramente superior al deseo de los niños; el mismo espacio escolar es muy diferente del habitual. Por esta razón la escuela debe asumir todos los problemas que esta falta de naturalidad comporta. Uno de estos problemas, ciertamente no secundario, es el de la organización de la memoria. El elevado número de alumnos, la duración de las actividades didácticas, exigen unos cuidados metodológicos que habrán de cambiar con la edad y según los

instrumentos de los que disponen los niños. En la escuela transmisiva la memoria estaba garantizada por los libros de texto, seguidos al pie de la letra y a los cuales el alumno podía siempre recurrir para "recordar". En una escuela como la que proponemos habrá que pensar en soluciones alternativas.

En Parvulario, cuando los niños todavía no saben escribir, y garantizarse así de manera autónoma una memoria, las paredes del aula podrían ser la sede de la memoria colectiva: los dibujos, las pinturas de los niños, que describen, explican, elaboran las experiencias de la clase, se extienden por las paredes para ser vistas, comparadas, discutidas. Pueden ir acompañadas de grandes carteles con frases escritas por el maestro. Cuando, al cabo de unos días, se vuelve a la misma actividad, los "signos" expuestos en la pared permiten a los niños recordar el trabajo hecho, y recuperar un punto de llegada de donde partir. Es pues importante que las paredes de las aulas de la escuela permitan colgar fácilmente los trabajos de los niños.

Cuando los niños han adquirido instrumentos propios para poder garantizarse el recuerdo, la memoria baja de las paredes al cuaderno, al diario, y se forma así una memoria individual. La memoria colectiva se vuelve más compleja y articulada. A las paredes, que continuarán acogiendo trabajos de pintura, gráficos, murales, se unirán los armarios, las carpetas, los

archivos. Los diversos materiales estarán ordenados, cada uno con el nombre de su autor y la fecha.

"Todo lo que descubrimos durante los trabajos debe ser ordenado, como hacen los científicos. Nosotros hemos comprado cinco cajas y muchas carpetas. La caja es como un libro, la carpeta como un capítulo. Si es necesario ponemos carpetas más pequeñas en las carpetas. Las carpetas se colocan en las cajas grandes".

De esta manera explican los alumnos de Mario Lodi la organización que tenían establecida para poder garantizar la publicación diaria de su periódico escolar.

Se puede ver fácilmente que esta organización de datos podría recibir una gran ayuda con la presencia de un ordenador en la clase, utilizando un buen programa de base de datos. El ordenador es, con toda seguridad, el desarrollo lógico de la organización de la memoria colectiva, que permite no solamente la ordenada clasificación de gran cantidad de datos, sino también una rápida capacidad de seleccionar y de trabajar con ellos.

El ordenador, un caso evidente

Durante estos últimos años, el ordenador ha entrado en la experiencia cotidiana del niño. Para un número cada vez mayor es el ordenador doméstico, para muchos los videojuegos, para todos el ordenador se esconde en los electrodomésticos familiares, en el reloj de pulsera, en la calculadora de bolsillo, etc.

El ordenador está en todas partes menos en la escuela. La escuela, con pocas excepciones, se está preguntando todavía si es conveniente hacer entrar este inquietante instrumento en las aulas y se plantea cuál es la manera correcta de usarlo. Cuando se incorpora es utilizado casi siempre de manera reductora para "pasar" programas didácticos pensados por ingenieros y técnicos, para transmitir nociones repitiendo, con gastos bastantes considerables, la vieja propuesta, condenada al fracaso de la instrucción programada. En este caso, la nueva máquina vuelve a proponer de manera más eficaz y quizás más peligrosa la vieja escuela transmisiva.

Pero sería grave pensar que este es el único uso posible del ordenador y que todos los esfuerzos han de ir encaminados a proyectar programas didácticos cada vez más perfeccionados. El ordenador es en sí un gran instrumento educativo y con toda seguridad Freinet lo habría colocado en el primer lugar entre

sus "técnicas". Veamos algunos de sus usos principales:

a. Como procesador de textos, como máquina de escribir, permite trabajar sobre el texto, corregirlo, reestructurarlo, sin tener que preocuparse por los aspectos gráficos y pudiendo dedicar toda la atención a los contenidos. Es especialmente útil para los niños con algún problema de organización espacial y gráfica.

   Es interesante el uso del ordenador para escribir en pequeños grupos. Las propuestas de los miembros del grupo se pueden comparar y experimentar con facilidad, el texto puede desmontarse y remontarse hasta que sea del gusto de todos;

b. Como fichero para organizar los recursos de la clase. Permite una clasificación ordenada y una investigación eficaz. Ya hemos hablado de ello en la ficha anterior;

c. Como estructura metacognitiva. Permite al niño, mientras intenta programarla para que le enseñe algo, reconocer sus propias estructuras cognitivas y reflexionar sobre ellas. Un sistema para reflexionar sobre uno mismo, para refle-

jarse. Para que tal cosa sea posible y fácil es necesario disponer de mejores programas que los actualmente disponibles;

d. Como instrumento de simulación de situaciones reales, sobre las cuales se pueden experimentar variables y observar cómo se van modificando. También en este caso hay que disponer de programas que tengan como objetivo, no la enseñanza de nociones, sino la propuesta de problemas, de problemas abiertos a los que se pueda dar soluciones diversas valorando los resultados. En resumen, un sistema para reflexionar sobre la realidad.

La evaluación de los niños

Una de nuestras investigaciones, llevada a cabo durante cinco años en una escuela de primaria de Turín, intentaba estudiar la evaluación ya no como sistema de medida del aprendizaje, sino como sistema de lectura de la experiencia: lectura por parte de los maestros, lectura por parte de los padres y lectura por parte de los niños. (Los datos de esta investigación están reseñados en el libro: Tonucci, Caravita, Detti,

(1983) *Valutare per conoscere,* Bologna, Il Mulino.) Respecto a este tercer aspecto, propusimos a las clases una experiencia muy sencilla y, nos parece, muy interesante: que al empezar el curso escolar los alumnos dedicaran algunos días a revisar todo el material producido el año anterior. Cada uno cogía, por ejemplo, la carpeta de todos los dibujos que había hecho el año precedente, los examinaba uno por uno y tomaba apuntes sobre lo que le parecía interesante, intentando describir el camino recorrido. Luego discutíamos conjuntamente sobre los cambios, los avances, las diferencias. El mismo trabajo se repetía con los materiales de Matemática, de Lengua, de las Actividades manuales.

Algunos comentarios:

a) Me parece que de esta manera los niños tienen la posibilidad de darse cuenta personalmente del camino seguido, de las diferencias entre ellos y de los puntos de partida reales del curso que comienza. Es probablemente una manera especialmente eficaz para ayudar a los niños a tomar conciencia de sus propias lagunas y a motivarse para superarlas;

b) También para los maestros este trabajo aporta indicaciones preciosas. Constituye otro elemento de conocimiento de los trabajos de los alumnos a través de la lectura e interpretación de éstos. Constituye un elemento

importante de conocimiento del pensamiento infantil sobre un aspecto poco usual, pero no por ello marginal: cómo valoran los mismos niños su trabajo, sus éxitos, sus lagunas;

c) Para que este trabajo sea posible y eficaz hay que hacer, repitámoslo una vez más, una recopilación correcta y documentada del trabajo realizado: carpetas personales, fichas, grabaciones, diario de trabajo, etcétera.

MI MAESTRO

Mercoledì 11/5/86

Tema

Descrivi il tuo maestro

Il mio maestro è brutto e antipatico

tira sempre schiaffi e dice che sono

carezze ci da compiti che non hanno

significato.

IL MAES[illegible]RO

Tema: Describe a tu maestro.

Mi maestro es feo y antipático reparte siempre bofetadas y dice que son caricias, nos pone deberes que no tienen sentido.

Comentario del maestro (en rojo):

¡Eres un chico malo y poco sincero!

Esta es una página de la libreta de un alumno de cuarto de EGB (9 años) y describe de manera casi paradójica la relación niño-maestro y maestro-niño. En primer lugar, sorprende que un maestro que no es capaz de aceptar la crítica de un alumno suyo pida a la clase que escriban sobre el tema “Mi maestro”. El alumno desarrolla el tema propuesto con una actitud de ironía, quizás de desafío, seguramente sin miedo. Critica al maestro desde un punto de vista personal (feo y antipático), lo acusa de ser violento (reparte siempre bofetadas) y acaba con una dura crítica profesional (nos pone deberes que no tienen sentido). El trabajo termina con una caricatura muy satírica, muy caracterizada, con la inscripción: El maestro.

Probablemente el estudiante estaba burlándose de su maestro, pero lo que decía habría merecido un comentario, una discusión, una explicación colectiva en clase.

El maestro en cambio no aprovecha el estímulo, se pone al nivel del muchacho y le responde, ofendi-

do, contraatacando de manera infantil. Tacha la caricatura y las letras, y éste es quizás el gesto más grave. Luego rechaza todas las acusaciones recibidas diciendo al niño que es malo y mentiroso: todo lo que ha dicho es maldad y falsedad.

Una situación seguramente paradójica, pero que quizás se parece a muchas situaciones de cada día más matizadas, y que son testimonio de la difícil relación entre los adultos y el niño.

La agenda de bolsillo

Cuando le pregunté a Mario Lodi cómo conseguía conciliar, en su actividad de maestro, su programación con los estímulos que venían de los niños me contó lo de su agenda.

Llevaba siempre en el bolsillo una pequeña agenda que utilizaba para apuntar lo que los niños comentaban durante la mañana. Antes de entrar en clase, quizás oía una confidencia entre niños que se contaban sus miedos; mientras trabajaban podía suceder que dos niños se contaran los juegos del fin de semana pasado; durante el recreo otros podían hablar de los animales que tenían en casa, etcétera.

El maestro sacaba la agenda y escribía en la página del día "miedo, juegos, animales". Por la noche pasaba estos apuntes a un gráfico que contenía en la ordenada los nombres de los niños, y en la abcisa los diferentes temas que se tocaban. Más o menos como en el esquema siguiente:

	juegos	animales	miedos	abuelos	fiestas	naturaleza
Vanni						
Sergio						
...						
...						
...						
...						

Podría ser, por ejemplo, que el interés de los niños se concentrase en el tema de los animales. Así pues, la próxima vez que hablen de ello en clase el maestro podría, en vez de anotar "animales" en la agenda, aprovechar la ocasión y empezar a hablar con los niños del tema, y de ahí puede iniciar una unidad didáctica que tenga ocupado el grupo-clase durante bastante tiempo.

En este caso, ¿quién ha propuesto el nuevo tema de trabajo, los alumnos o el maestro? Realmente han

sido los niños que hablaban de ello, pero fue el maestro quien decidió el momento oportuno para transformar una frase casi casual en el comienzo de una actividad didáctica. La atención, la participación, el espíritu de observación del maestro respecto de sus alumnos le permite respetar sus intereses sin renunciar al deber profesional de programar el trabajo escolar.

Índice

Se terminó de imprimir en el mes de
Febrero de 1996 en los Talleres Graficos
de La Prensa Medica Argentina S.R.L.
Junin 845 Buenos Aires Argentina

interrogante que da título a este libro: *¿Enseñar o aprender?*

Tonucci afirma que todo proyecto-escuela que mire hacia el siglo venidero debería examinar tres aspectos: a) el papel de la escuela y su relación con la realidad exterior; b) el método escolar, o sea la relación enseñanza-aprendizaje; c) la función y formación del docente. Según sus palabras, los capítulos que integran este libro "quisieran ser una contribución, confiada a los mismos profesores" para definir un proyecto de ese tipo.

Creemos que las reflexiones que componen la primera parte del libro (capítulos 1 a 4) exceden largamente el modesto propósito del autor, pues establecen persuasiva y firmemente pautas y puntos de partida para lograr una "escuela constructiva", constructiva no en relación con determinadas teorías sino con "una de sus características fundamentales: la *construcción* por parte del niño de su propio saber". El capítulo 5 cierra el libro con una serie de fichas, en las cuales expone "la fuente, o la aplicación práctica, o la consecuencia de estas ideas", y constituyen "una sugerencia sobre maneras de trabajar".

Editorial Losada, que acaba de incorporar a su catálogo un bello libro que recoge lo medular del trabajo de "Frato": *Si no os hacéis como yo...*, abre ahora con *¿Enseñar o aprender?* una serie de textos que recogerá las principales obras de Francesco Tonucci, un continuador de las tareas emprendidas por Gianni Rodari, un contemporáneo de Mario Lodi y Fiorenzo Alfieri, un renovador de la pedagogía italiana, de la pedagogía.